ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС Год. LVIII Бр. 2 Стр. 173–396 Нови Сад 2012.

UDK 37 *ISSN 0553-4569*

САДРЖАЈ

Страна

Др Жељко Калуђеровић: Ксенофаново *Једно* ---------- 177

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Академик Душан М. Савићевић: Виђење образовања ---------- 189

Милена Стипић, др Радован Грандић: Лидерство, моралност и даровитост: проблеми, паралеле и перспективе ---------- 195

Др Жељко Бјелајац, др Јелена Матијашевић, др Милан Почуча: Значај едукације младих о злоупотребама на Интернету ---------- 207

Мр Марта Дедај: Породица и брачна терапија по методи Виргиније Сатир - приказ случаја ---------- 221

Мр Маја Петаков Вуцеља: Улога стручних сарадника у превенцији насиља у школи --------- 231

Мр Невена Кнежевић: Кич и уметност ---------- 246

Љубица Васић: Музеји као савремени центри учења и њихов положај у друштву знања ---------- 254

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Мр Слободенка Перкучин: Психолошке претпоставке наставе дијахронијских дисциплина у високошколској русистици у српској говорној средини ---------- 269

Мр Ненад Стојковић: Телевизија и њене васпитно-образовне могућности ---------- 280

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Живка Комленац, Оливера Ковачевић, мр Олгица Стојић, др Ивана Михић: Примена теорије афективне везаности у адаптацији деце јасленог узраста - пример добре праксе - ---------- 295

Мр Весна Тодоров, мр Ивана Кезуновић: Неке улоге васпитача у сарадњи са породицом ---------- 309

СПЕЦИЈАЛНА ПЕДАГОГИЈА

Др Загорка Марков, мр Мирослава Којић: Хранитељске породице и деца са сметњама у развоју ---------- 319

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Др сц. Јошко Синдик: Разлике у доживљајима ефикасности тимског рада у односу на доб и профил стручњака из предшколског одгоја и образовања ---------- 329

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Др Адила Пашалић Кресо, др Радован Грандић: Како оснажити савремену породицу? ---------- 345

Др Грозданка Гојков: Метода узорка у педагошким истраживањима ---------- 352

Др Мирча Маран: Религијски системи ---------- 355

Снежана Ритер: Библиографија часописа “Педагошка стварност” (1995 – 2000) --------- 358

CONTENTS

Dr Željko Kaluđerović : Xenophanes's *the One* ---------- 177

VIEWS AND OPINIONS

Academician Dušan M. Savićević: Education Arrangement (reflections on the text of the Strategy Education in Serbia) ---------- 189

Milena Stipić, MA, Dr Radovan Grandić: Leadership, Morality and Giftedness: Problems, Parallels, and Perspectives ---------- 195

Prof Dr Željko Bjelajac, Dr Jelena Matijašević, Dr Milan Počuča: Abuse on the Internet: the Importance of Education of Young People ---------- 207

Marta Delaj, MA: Family and Marriage Therapy according to the Method of Virginia Satir ---------- 221

Maja Petakov Vucelja, MA: The Role of Professional Associates in the Prevention of School Violence ---------- 231

Nevena Knežević, MA: Kitsch and Art ---------- 216

Ljubica Vasić, MA: Museums as Modern Leaning Centres and their Place in Knowledge Society ---------- 254

DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGY

Slobodanka Perkučin, MA: Psychological Assumptions of Teaching of Diachronic Disciplines in Russian Language and Literature Departments at the Level of Higher Education in the Serbian Language-Speaking Setting ---------- 269

Nenad Stojković, MA: Television and its Upbringing-Educational Potentials ---------- 280

PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION

Živka Komlenac, Olivera Kovačević, Olgica Stojić, MA, Dr Ivana Mihić: The Implementation of the Theory of Affective Bonding in the Adaptation of Children at Nursery Age ---------- 295

Vesna Todorov, MA, Ivana Kezunovic, MA: Certain Roles of a Preschool Teacher in the Cooperation with the Child's Family ---------- 309

SPECIAL PEDAGOGY

Dr Zagorka Markov, Miroslava Kojić, MA: Foster Families and Children with Special Needs ---------- 319

FROM FOREIGN COUNTRIES

Dr Josko Sindik: Differences in the Experiencing of Team Work Efficacy in Regard to Age and Profile of Preschool Education Experts ---------- 329

ASSESSMENTS AND REVIEWS

Dr Adila Pašalić Kreso, Dr Radovan Grandić: How to Empower Contemporary Family ---------- 345

Dr Grozdanka Gojkov: The Sample Method in Pedagogic Research ---------- 352

Dr Mirce Maran: Religion sistems ---------- 355

Snežana Riter: Bibliography of the Journal "Pedagogic Reality" (1995-2000) ---------- 358

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Желько Калуджерович: Единое Ксенофана ---------- 177

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

Академик Душан М, Савичевич: Один взгляд на образование ---------- 189

Милена Стипич, д-р Радован Грандич: Лидерство, моральность и одарённость: проблемы, параллели и перспективы ---------- 195

д-р Желько Бьелаяц, д-р Елена Матияшевич, д-р Милан Почуча: Значение предупреждения молодых о злоупотреблениях на интернете ---------- 207

М-р Марта Дедай: Семейная и брачная терапии по методу Виргинии Сатир - показ случая ---------- 221

М-р Майя Петаков Вуцеля: Роль специальных сотрудников в превентиве насилия в школе ---------- 231

М-р Невена Кнежевич: Китч и искусство ---------- 246

Любица Васич: Музеи как современные центры учения и их место в обществе знания ---------- 254

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

М-р Слободанка Перкучин: Психологические предположения обучения диахроническим дисциплинам на кафедрах русистики в сербской речевой среде ---------- 269

М-р Ненад Стойкович: Телевидение и его воспитательно-образовательные возможности ---------- 280

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Живка Комленац, Оливера Ковачевич, м-р Олгица Стоич, д-р Ивана Михич: Применение теории аффективной связи в процессе адаптации детей ясельного возраста ---------- 295

М-р Весна Тодоров, м-р Ивана Кезунович: Некоторые роли воспитателей в сотрудничестве с семьёй ---------- 309

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Д-р Загорка Маркоа, м-р Мирослава Коич: Приёмные семьи и дети отстающие в развитии ---------- 319

ИЗ ДРУГИХ СТРАН

Д-р Йошко Синдик: Разницы в восприятии эффективности групповой работы в зависимости от возраста и прфиля специалистов в дошкольном воспитании и образовании ---------- 329

ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ

Д-р Адила Пашалич Кресо, д-р Радован Грандич: Каким образом окрепнуть современную семью? ---------- 345

Д-р Грозданка Гойков: Метод образца в педагогических исследованиях ---------- 352

Д-р Мирча Маран: Религийские системы ---------- 355

Снежана Ритер: Библиография журнала „Педагогическая действительность” (1995 – 2000) ---------- 358

Др Жељко Калуђеровић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 1
Изворни научни рад
Примљен: 31. VIII 2011.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 177–188.

КСЕНОФАНОВО *ЈЕДНО*

Резиме

Аутор у раду испитује Ксенофанове фрагменте, посебно оне који се тичу његовог разумевања бога, као и његов однос према промени и мноштву. Елејци су, према Аристотелу, порицали јестост свакој врсти промене и окружујућој мноштвености. Можда Ксенофан и није намеравао да одбаци мноштвеност света, али је извесно да није могао ни тачно да прикаже његов однос са једним богом. Тиме се доводи у питање читава Аристотелова четвороврсна каузална схематика, јер без егзистирајућег мноштва појам узрока постаје бесмислен. На основу површне рецепције три фрагмента (DK21B27, DK21B29 і DK21B33), и помињања земље и воде у њима, могло би се закључити да је Ксенофан, ипак, био заступник учења о тзв. материјалном узроку. Сва три фрагмента, у ствари, описују настанак органског живота из земље, која да би створила жива бића треба бити још и влажна. Арцхе космоса није у овим фрагментима предмет анализе будући да концепцијски посматрано он и нема начело. Ови Ксенофанови фрагменти, стога, немају арцхе-олошко значење већ представљају његово плаћање данка властитом јонском пореклу. Без обзира, коначно, да ли се Ксенофан посматра из „елејске" или више из „јонске" перспективе, због структуралних препрека његове доктрине, он стоји изван могућег класификовања које би га ситуирало у Аристотелово учење о узроцима.

Кључне речи: бог, једно, промена, мноштво, арцхе, узроци, материјални узрок.

Раритет је када радови једног мислиоца, како због своје структуралне прилагодљивости, тако и због особене вредности, заслуже да се истовремено нађу у прегледима античке лирике и у историјама пресократовске филозофије. Још већа реткост је када такав методолошки приступ и аргументација могу да се примене на једну елегију од 24 реда, што је случај с Ксенофановом елегијом, прецизније речено, у вези потоњег третмана Колофоњаниновог 1. фрагмента (**DK**21B1). Ксенофан је и аутор од кога је сачуван завидан број аутентичних фрагмената (41

са ознаком B), који се због своје особене песничке форме релативно лако могу раздвојити од накнадних парафраза и имитација. Њега, као и неке друге древне мислиоце, прате контроверзне оцене од којих је, у негативном смеру, најпознатија она која каже да је он „песник и рапсод који је грешком постао личност у историји грчке филозофије" (Чернис).[1] Стејс, затим, каже да би било исправније разматрати Ксенофана као некога ко припада подручју историје религије, а не историји филозофије (Stace 1950: 40-41). Ниче је, пак, Ксенофана именовао као „стару луталицу", „рапсода" и „певача мистичне деификације природе", за кога није могуће прецизно утврдити „откуд се и када у њему појавила мистична склоност ка Једном и вечито Почивајућем" (Ниче 1979: 49). Са друге, афирмативне, стране међу потоњим Грцима Ксенофан је стекао репутацију човека који је утемељио елејску филозофску школу. Занимљиво је да и једни и други потврду за изречене квалификације о Ксенофану покушавају засновати на Аристотеловим белешкама. Први су то чинили на основу тога што Аристотел одиста није много обраћао пажњу на Ксенофана, а и када је то чинио третирао га је као наивног и конфузног мислиоца (*Met.*986b25-27). Претходно наведено, аутори су додатно поткрепљивали тврдњом да је Аристотел аутор једног списа који носи индикативан наслов: *Против Ксенофановог учења* (*DL*,V,25). Други су из сачуваних Аристотелових радова извлачили сегменте попут (*Met.*986b22): „јер за Парменида се каже да је постао његов (Ксенофанов, прим. Ж. К.) ученик" (Аристотел 2007: 20). Они су се користили и псеудоаристотеловским списом *О Мелису, Ксенофану и Горгији*, који Ксенофана третира као консеквентног и систематског мислиоца елејске провенијенције. Чини се, ипак, да је са овим и неким сличним опречним оценама о лутајућем песнику из Колофона могуће, мање или више адекватно, изаћи на крај јер је језичак на ваги претегао на страну Ксенофана као филозофа.[2]

Аристотел у *Физици* 184б15-22 истражује број и својства првих начела природе. Стагиранин је класификацију извршио на следећи начин: мора бити, или **1.** једно начело, или **2.** више од једног начела. Ако је једно начело, оно мора бити, или **1.1.** непокретно (Парменид, Мелис), или **1.2.** покретно („фисичари" попут Анаксимена и Диогена, Талеса и Хипона). Међутим, ако има више од једног начела, онда она морају бити **2.1.** ограничена по броју, или **2.2.** неограничена по броју. Ако су ограничена по броју, а више их је од једног, онда их мора бити или два (вероватно се мисли на питагорејску космологију описану у Парменидовом „путу мнења", где се спомињу ватра и ноћ (светло и тама), или на касније питагорејце који су разматрали ватру и земљу као начела), или три (Филопон наговештава да би се ово могло односити на Тимаја и његова три принципа: бога, идеју и твар. Могуће је да Стагиранин овде није мислио ни на ког одређеног, као ни

[1] Блажа верзија каже да Ксенофана треба разматрати првенствено као песника, али песника са изузетно широким спектром интересовања и јасно израженим ставовима о многим темама (Хеидел 1943: 267).

[2] Хегел каже: „Што се тиче Ксенофанове *филозофије*, он је први дефинисао апсолутну суштину као једно: „Свемир је једно." ... Принцип је: само једно јесте, само биће јесте." (Хегел 1975: 207)

када је рекао „или какав други број"), или четири (мисли се на Емпедокла и Хипократа и њихове ватру, воду, земљу и ваздух), или неки други број. Ако су, пак, неограничена по броју, онда начела морају бити **а).** генерички једно а разликовати се по облику (Демокрит), или **б).** различита у врсти или чак опречна (Анаксагора, а Ладан у свом коментару додаје и питагорејце, јер су и они „признавали ... опреке ... као почела" (Аристотел 1988: 3).

Дистинкција непокретно-покретно појављује се једино код заступника тврдње да постоји само једно начело, па су и једини мислиоци коју су разматрали *ἀρχή* као непокретно били монисти (елејци). Премда Ксенофан експлицитно није нигде поменут, већ само Парменид и Мелис, јасно је да би се једино са назорима ове двојице филозофа могло довести у везу Колофоњаниново учење о једном и непокретном богу. Да ова двојица, односно тројица, филозофа стоје, некако, насупрот осталих (који су именовани као *οἱ φυσικοί*), може се уочити из *Пхус.*184б17, али и из наставка поменутог пасуса из *Физике*. У *Пхус.*184б25-185а5, у ствари, пружају се два различита аргумента која треба да покажу да истраживање да ли је „биће (*τὸ ὄν*) једно и непокретно" не припада подручју природне филозофије. Из дела пасуса у *Пхус.*184б25-185а3 види се да став да је биће непокретно (и непромењиво) значи порицање егзистенције природе, јер је она начело промене или кретање које има начело у себи самом.[3] Зато се и каже да није ни задатак дотичне знаности да расправља са онима коју поричу њена прва начела, јер је то или задатак неке друге знаности или то припада „оној заједничкој свима", а то је највероватније метафизика (*Met.*1026а30-32). Потом, у *Phys.*185а3-5, стоји да рећи да је биће једно, и само једно, које искључује све разлике, аутоматски значи и порицати *ἀρχή κινήσεως* тј. начело промене.[4] Истовремено то значи и порицање сваког могућег *ариχеа*, јер начело је начело нечега и оно укључује постојање најмање још једне ствари мимо себе. Елејци су, дакле, на овај или онај начин, порицали јестост окружујућој мноштвености и можда Ксенофан и није намеравао да одбаци мноштвеност света, али је извесно да није могао ни тачно да прикаже његов однос са једним богом. Тиме се

[3] Као што и пише нешто касније у истом делу (*Пхус.*185а12-14).

[4] Читав пасус из *Физике* (184б25-185а5) (Аристотел 2006: 9-10) гласи:

Што се тиче истраживања тога да ли је биће једно и непокретно,...то не припада истраживању природе. | Као што геометар нема више шта да доказује оном који уклања начела /те науке/, већ то припада или некој другој науци, или оној која је заједничка наука за сва /начела/, тако ни онај који говори о начелима / нема шта да доказује неком ко уклања начела уопште/. Нема више начела, ако постоји само Једно, и то Једно у том смислу. Начело је начело нечега, или неког / мноштва/.

τὸ μὲν οὖν εἰ ἓν καὶ ἀκίνητον τὸ ὂν σκοπεῖν οὐ περὶ φύσεώς ἐστι σκοπεῖν· ὥσπερ γὰρ καὶ τῷ γεωμέτρῃ οὐκέτι λόγος ἐστὶ πρὸς τὸν ἀνελόντα τὰς ἀρχάς, ἀλλ' ἤτοι ἑτέρας ἐπιστήμης ἢ πασῶν κοινῆς, οὕτως οὐδὲ τῷ περὶ ἀρχῶν· οὐ γὰρ ἔτι ἀρχή ἐστιν, εἰ ἓν μόνον καὶ οὕτως ἕν ἐστιν. ἡ γὰρ ἀρχὴ τινὸς ἢ τινῶν.

истовремено доводила у питање читава Аристотелова четвороврсна каузална схематика, јер без егзистирајућег мноштва појам узрока постаје бесмислен.

У првој књизи *Метафизике*, која је својеврстан преглед мишљења претходника, Аристотел отворено казује да Ксенофан (и Елејци у целини) стоји изван могућег класификовања које би га сврстало у учење о узроцима. Ево Стагиранинових речи (*Мет.*986б10-17) (Аристотел 2007: 20):

Међутим, има неких који су изјавили да је Све нека јединствена природа, но не говоре сви на исти начин ни с обзиром на ваљаност ни с обзиром на усклађеност с природом. Говор о њима никако не припада нашем садашњем истраживању узрока (јер ови не говоре као неки од природњака /φυσιολόγων/ који | мада претпостављају да је биће једно, ипак све остало производе из тог једног као из твари, већ на други начин: док они први придодају кретање производећи тако све, ови насупрот тврде да је /биће/ непокретно).[5]

εἰσὶ δέ τινες οἳ περὶ τοῦ παντὸς ὡς ἂν μιᾶς οὔσης φύσεως ἀπεφήναντο, τρόπον δὲ οὐ τὸν αὐτὸν πάντες οὔτε τοῦ καλῶς οὔτε τοῦ κατὰ τὴν φύσιν. εἰς μὲν οὖν τὴν νῦν σκέψιν τῶν αἰτίων οὐδαμῶς συναρμόττει περὶ αὐτῶν ὁ λόγος· οὐ γὰρ ὥσπερ ἔνιοι τῶν φυσιολόγων ἓν ὑποθέμενοι τὸ ὂν ὅμως γεννῶσιν ὡς ἐξ ὕλης τοῦ ἑνός, ἀλλ᾽ ἕτερον τρόπον οὗτοι λέγουσιν · ἐκεῖνοι μὲν γὰρ προστιθέασι κίνησιν, γεννῶντές γε τὸ πᾶν, οὗτοι δὲ ἀκίνητον εἶναί φασιν.

Да је у претходном пасусу реч и о Ксенофану може се видети из оног што следи у *Met.*986b21-24 (Аристотел 2007: 20):

Ксенофан је био први „једнаш" /ἑνίσας/ међу овима (прича се да је Парменид био његов ученик), али он није ништа јасно поставио, нити изгледа да је досегао иједну од ове две природе: он је бацио поглед на цело Небо, па рекао да је Једно | бог.[6]

Ξενοφάνης δὲ πρῶτος τούτων ἑνίσας (ὁ γὰρ Παρμενίδης τούτου λέγεται μαθητής) οὐθὲν διεσαφήνισεν, οὐδὲ τῆς φύσεως τούτων οὐδετέρας ἔοικε θιγεῖν, ἀλλ᾽ εἰς τὸν ὅλον οὐρανὸν ἀποβλέψας τὸ ἓν εἶναί φησι τὸν θεόν.

[5] Подвукао Ж. К. Рос (Ross I 1997: 152) каже да синтагма (из *Мет.*986б12) *τοῦ κατὰ τὴν φύσιν* (коју је Благојевић превео са „с обзиром на усклађеност с природом") не може значити „с обзиром на природност". Његово је мишљење да она мора значити «што се тиче сагласности са природом чулног света», јер је управо то сегмент који је елејцима, који су порицали егзистенцију мноштву и промени, недостајао.

[6] Када Стагиранин у *Мет.*986б23 каже „нити изгледа да је досегао иједну од ове две природе ", под оним „иједну од ове две природе" („ни једнога од тога", прев. Т. Ладан) (*οὐδετέρας)* вероватно је мислио на нешто раније поменуте (*Мет.*986б19 и 986б20) узроке *λόγος* и *ὕλη.* Зато је можда боље овај део превести са (прев. Ж. К.): „нити изгледа да је он дотакао природу иједног од ових (узрока)". Посебно је, наравно, питање то што је Аристотел „унапредио"

Опште карактеристике Ксенофановог бога, које се могу утврдити на основу бележака различитих аутора и самих Колофоњанинових фрагмената, разврстане су на следећи начин. Прво, по Ксенофану бог је непокретан. Ова формулација може се пронаћи у његовом 26. фрагменту (**DK**21B26) (Dils I 1983: 134):

Увијек на истом мјесту стоји без икакве кретње *И не приличи му да прелази с мјеста на мјесто.*	*αἰεὶ δ᾽ ἐν ταὐτῶι μίμνει κινούμενος οὐδέν* *οὐδὲ μετέρχεσθαί μιν ἐπιπρέπει ἄλλοτε ἄλληι.*

Друго, бог је ненастао, односно Ксенофан тврди вечност бога. Колофоњанин оштро критикује оне који су тврдили да се богови рађају као и оне који су сматрали да богови умиру, пошто из обе тезе произилази закључак да богови нису одувек. О томе Ксенофан пише у 14. фрагменту (**DK**21B14) (Dils I 1983: 133):

А смртници мисле да се богови рађају као и они *и да имају хаљине, говор и изглед њихов.*[7]	*ἀλλ᾽ οἱ βροτοὶ δοκέουσι γεννᾶσθαι θεούς,* *τὴν σφετέρην δ᾽ ἐσθῆτα ἔχειν φωνήν τε δέμας τε.*

Треће, има један бог који је највећи међу боговима и људима (**DK**21B23) (Dils I 1983: 134):

Један је бог, боговима врховни владар и људима, *Ни ликом није налик ни умом смртницима.*[8]	*εἷς θεός, ἔν τε θεοῖσι καὶ ἀνθρώποισι μέγιστος,* *οὔτι δέμας θνητοῖσιν ὁμοίιος οὐδὲ νόημα.*

На основу наглашеног почетка 23. фрагмента „Један је бог" (у неким преводима „Бог је један") може се закључити да је Ксенофану овакво одређење било веома важно. Ипак, из конструкције *εἷς θεός* не произилази никакав пледоаје за касније настало монотеистичко становиште и прву од десет божјих заповести: „Ја сам Господ Бог твој ... Немој имати других Богова уза ме." (Даничић 2007: 105) Уосталом, у Ксенофановом фрагменту не каже се да „постоји само један бог", него се истиче да један бог који је највећи међу боговима и људима ни на који начин није сличан смртницима, ни по облику ни по мислима. Ксенофан, као уосталом

Ксенофанове мисли, а линија „унапређења" иде од неутралног одређења „један бог" (*εἷς θεός*) (**ДК**21Б23), завршавајући се са филозофским исказом „да је Једно | бог" (*τὸ ἓν εἶναί … τὸν θεόν*) (*Met.*986б24). Финкелберг (А. Финкелберг), у 66 страна дугој студији о Колофоњанину, сматра прикладним да властиту дискусију о Ксенофановом учењу започне баш са овим Аристотеловим приказом, истина нешто шире захваћеним (*Met.*986б10-987а1) (Финкелберг 1990: 103).

[7] О овоме извештава и Аристотел у својој *Реторици* (1399б6-9).

[8] Можда би прву реченицу требало превести на следећи начина (Ж. К.): „Један бог, међу боговима и људима највећи." Слично пише и у **ДК**21А28, А31, А33, А34 и А35. Другачије пак стоји у **ДК**21А32, где се не дозвољава онтолошки примат једног бога над другим боговима.

ни други Грци, није много марио за питање монотеизма или политеизма, него му је било важније да истакне да оно што јесте јесте једно, тако да Колофоњанин у неку руку може бити заговорник монизма, али тешко да може бити антиципатор монотеизма.

Четврто, бог није антропоморфан. Оваква констатација изражена у три позната Ксенофанова фрагмента (**DK**21B14, B15, B16) има за циљ да критикује тада важеће Хомерове и Хесиодове ставове о боговима. Пошто је 14. фрагмент већ наведен, следи најпре 15. фрагмент (**DK**21B15) (Dils I 1983: 133):

*Него, да волови и коњи и лавови

имају руке*
и да рукама својим сликати могу и
радити као и људи,
ликове богова на своју би сликали
слику,
коњи којима сличне, а волови волу по-
добне,
и тијелу би давали облик по својој
присподобу. | *ἀλλ' εἰ χεῖρας ἔχον βόες ⟨ἵπποι τ'⟩ ἠὲ λέοντες*
ἢ γράψαι χείρεσσι καὶ ἔργα τελεῖν ἅπερ ἄνδρες,
ἵπποι μέν θ' ἵπποισι βόες δέ τε βουσὶν ὁμοίας
καί ⟨κε⟩ θεῶν ἰδέας ἔγραφον καὶ σώματ' ἐποίουν
τοιαῦθ' οἷόν περ καὐτοὶ δέμας εἶχον ⟨ἕκαστοι⟩. |

А потом и 16. Ксенофанов фрагмент (Dils I 1983: 133):

Етиопљани кажу да су богови тупоноси и црни, *а Трачани да су очију плавих и црвене косе.*[9]	*Αἰθίοπές τε ⟨θεοὺς σφετέρους⟩ σιμοὺς μέλανάς τε* *Θρῆικές τε γλαυκοὺς καὶ πυρρούς ⟨φασι πέλεσθαι⟩.*

Пето, бог види, мисли и опажа „свеобухватно" (**DK**21B24) (Dils I 1983: 134):

Сав посвема види, сав посвема мисли, сав посвема чује.[10]	*οὖλος ὁρᾶι, οὖλος δὲ νοεῖ, οὖλος δέ τ' ἀκούει.*

Шесто, бог покреће све снагом свог ума (**DK**21B25) (Dils I 1983: 134):

Без напора све покреће снагом ума.[11]	*ἀλλ' ἀπάνευθε πόνοιο νόου φρενὶ πάντα κραδαίνει.*

[9] О антропоморфизацији богова код Хелена извештава и Аристотел у својој *Политици* (1252б24-27).

[10] Слично се бележи у **ДК**21A28, A33.

[11] Јегер сматра да Аристотелова идеја непокретног покретача има своје корене у оваквим и сличним Ксенофановим замислима.

Седмо, бог је „морално” савршен. „Неморалност” Хомерових и Хесиодових богова Ксенофан излаже разорној критици у два своја фрагмента (**DK**21B11 і **DK**21B12). Једанаести фрагмент гласи (**DK**21B11) (Dils I 1983: 132):

Сваки чин који је људима на срам и на осуду *као красти, прељубник бити, један другога варати* *и Хомер и Хезиод боговима су додијелили.*	*πάντα θεοῖσ' ἀνέθηκαν Ὅμηρός θ' Ἡσίοδός τε,* *ὅσσα παρ' ἀνθρώποισιν ὀνείδεα καὶ ψόγος ἐστίν,* *κλέπτειν μοιχεύειν τε καὶ ἀλλήλους ἀπατεύειν.*

Затим 12. фрагмент (**DK**21B12) (Dils I 1983: 132):

Тако испричаше замашан број недоличних дјелâ богова, *Красти, прељубник бити и један другога варати.*	*ὡς πλεῖστ(α) ἐφθέγξαντο θεῶν ἀθεμίστια ἔργα,* *κλέπτειν μοιχεύειν τε καὶ ἀλλήλους ἀπατεύειν.*

Нападима Ксенофана на Хомера и Хесиода латентни антагонизам између новог филозофског мишљења и старог митског погледа, који је доминирао дотадашњим постигнућима грчког духа, ескалира у отворени конфликт.

Осмо, бог има облик кугле. Нема ни једног оригинално сачуваног Ксенофановог фрагмента који ово потврђује, али консултовани ауторитети, односно њихови фрагменти, углавном су сагласни око ове претпоставке.[12] На овом месту биће цитиран део Хиполитовог текста *Побијање свих јереси* (**DK**21A33), који на самом почетку пише да, по Ксенофану, ништа не настаје нити нестаје, нити се ишта креће. Хиполит, даље, каже да је једно све и да је оно изван било каквих промена. Затим наставља (**DK**21A33) (Dils I 1983: 125):

Потом каже (Ксенофан, прим. Ж. К.) *да је бог вјечан и један и једнак у сваком свом дијелу и ограничен и има облик кугле и има осјетила у сваком свом дијелу.*[13]	*φησὶ δὲ καὶ τὸν θεόν εἶναι ἀίδιον καὶ ἕνα καὶ ὅμοιον πάντηι καὶ πεπερασμένον καὶ σφαιροειδῆ καὶ πᾶσι τοῖς μορίοις αἰσθητικόν.*

Коначно, има и индиција да је Ксенофан бога (*θεός*) изједначавао са светом (*κόσμος*). Ксенофан сам каже да је бог „без икакве кретње”, да свет није настао и

[12] Због непостојања оригиналних фрагмената постоје и другачија становишта међу савременим коментаторима. Јегер нпр. сматра да је теза да је Ксенофанов бог сферичан резултат каснијег тумачења његовог 23. фрагмента које је изведено под утицајем Парменида (Jaeger 1967: 211). Кирк и Равен такође тврде да сфероидни облик Ксенофановог бога сеже изван садржаја фрагмената и да је „крајње сумњив” (Кирк, Равен 1957: 170).

[13] Слични аргументи могу се пронаћи и у белешкама Диогена Лаертија (**ДК**21A1), спису *Де Мелиссо Хенопхане Горгиа* (**ДК**21A28), у Симпликијевим коментарима *Физике* (**ДК**21A31), код Цицерона (**ДК**21A34), Галена (**ДК**21A35) и Теодорета (**ДК**21A36).

да богови нису рођени. На основу овога могло би се на Дилсовом трагу рећи да је Ксенофаново становиште „понешто уски пантеизам".[14] Ево како то каже Цицерон на почетку 34. фрагмента (**DK**21A34) (Dils I 1983: 126):

Да је Једно Све и није промјенљиво и то је бог, нерођен и вјечан, округла облика.[15]	*Unum esse omnia neque id esse mutable et id esse deum neque natum umquam et sempiternum, conglobata figura.*

[15]

У вези са овим треба споменути и Аристотелово повезивање целине неба са једним богом у *Met.*986b24. Стагиранин је на овом месту под „небом" мислио тзв. „тварни свемир", то јест његово треће значење из списа *О небу* (278b9-21).

Премда су неке од Ксенофанових одредница бога оправдавале могуће Платонове[16] и Аристотелове квалификације њега као зачетника елеатизма, бард из Колофона свакако није био потпуно доследан и непротивречан мислилац. Да слика о њему није кохерентна и да је Ксенофан био аутор са јонском традицијом у себи, видљиво је из оних фрагмената који га квалификују, макар на први поглед, као заступника учења о материјалном узроку, попут **DK**21B27, **DK**21B29 і **DK**21B33.

Ево како гласи 27. фрагмент (**DK**21B27) из његовог списа *О природи* (Dils I 1983: 134):

Iz zemlje sve dolazi i sve se u zemlju vraća.	*ἐκ γαίης γὰρ πάντα καὶ εἰς γῆν πάντα τελευτᾶι.*

Аетије је интерпретирао овај фрагмент као класичну варијацију материјалног узрока са милетским призвуком. Неки су узимали воду за *arche* (Талес), неки ваздух (Анаксимен), а ево неки и земљу (Ксенофан). Потврду и ојачање ове тезе је било могуће пронаћи код Олимпиодора који је експлицитно говорио да „Нитко није сматрао да је земља почетак, осим Ксенофана из Колофона" (**DK**21A36). Но, чак и доксографска традиција бележи да ствари нису тако једноставне и да Ксенофан не може да стоји раме уз раме са својим милетским претходницима. У спису *Стромата* (**DK**21A32) и код Хиполита (**DK**21A33) тако се, истовремено поред наведене тврдње да све ствари произилазе из земље, може пронаћи и супротно становиште, да је Ксенофан, удаљавајући се од Талеса, Анаксимандра и Анаксимена, порицао могућност настајања и пропадања, додајући да све није само једно, него да је увек исто и изван било каквих промена. Теодорет (**DK**21A36) је писао да је Ксенофан једном тврдио да је једно све и вечно, ненастало и не-

[14] Ни око овог става не постоји сагласност код каснијих историчара филозофије. Ксенофанов пантеизам оспораван је рецимо од стране Черниса (Cherniss 1964: 201).

[15] Слични ставови могу се пронаћи и у **ДК**21A31 и **ДК**21A35.

[16] Странац из Елеје у *Софисту* 242д каже (Платон 2000: 247): „А код нас народ из Елеје, почевши од Ксенофана и још раније, у причама разлаже тако да оно што се зове Све јест Једно" (*τὸ δὲ παρ' ἡμῖν Ἐλεατικὸν ἔθνος, ἀπὸ Ξενοφάνους τε καὶ ἔτι πρόσθεν ἀρξάμενον, ὡς ἑνὸς ὄντος τῶν πάντων καλουμένων οὕτω διεξέρχεται τοῖς μύθοις*).

покретно, а да је потом „заборавивши те своје тврдње" говорио да свака ствар настаје из земље.

Аристотел у *Метафизици* 989a5-6 (Аристотел 2007: 25-26) категорички тврди да „Јер нико барем, од тих заступника једног, није сматрао да је земља елемент"[17] (*οὐθεὶς γοῦν τῶν ὕστερον ἠξίωσε καὶ ἓν λεγόντων γῆν εἶναι στοιχεῖον*), потврђујући ову мисао и у спису *О души* 405б8 (Аристотел 2008: 49): „Сви су, дакле, елементи нашли заступнике осим земље" (*πάντα γὰρ τὰ στοιχεῖα κριτὴν εἴληφε, πλὴν τῆς γῆς*). Тако педантан истраживач какав је Стагиранин био, сигурно би регистровао Ксенофанов 27. фрагмент да је он одиста носио значење земље као *арџхеа*. Узимајући у обзир и претходна помињања Ксенофана у *Физици* и *Метафизици*, евидентно је да је он веровао у вечност космоса у смислу који је био супротан било каквом разумевању начела код Милећана, чему доприноси и малочас поменутих девет Колофоњанинових „догми" о богу. Треба нагласити да земља у 27. фрагменту није један од четири, у грчком свету уобичајена, елемента који се од различитих филозофа у разним комбинацијама узима као *ἀρχή* свега, а што потом Аристотел сврстава као материјални узрок у својој типологији узрока.[18]

Пре него што се изложи позитивно тумачење овог фрагмента треба поменути још два фрагмента која заокружују разматрање о овој теми. То су фрагменти број 29 и 33 (**DK**21B29 i B33). Najpre fragment br. 29 (Dils I 1983: 134):

Што се рађа и расте све је земља и вода.	*γῆ καὶ ὕδωρ πάντ' ἐσθ' ὅσα γίνοντ(αι) ἠδὲ φύονται.*

И потом фрагмент бр. 33 (Дилс И 1983: 135):

Из земље и воде рођени сви смо.	*πάντες γὰρ γαίης τε καὶ ὕδατος ἐκγενόμεσθα.*

Једнако као ни 27, тако ни 29. и 33. фрагмент не говоре о земљи и води као начелу свега, те самим тим примарни задатак и неће бити усклађивање „земље" из 27. са „земљом и водом" из 29. и 33. фрагмента.[19]

---

[17] О овоме пише и Барнет (Бурнет 1953: 26).

[18] Јегер (Jaeger 1967: 211) у свом коментару 27. фрагмента, такође каже да овај не може бити стављен у контекст природне филозофије. Ова информација била би потпунија и драгоценија да је Јегер додао у који то контекст може бити стављен дотични фрагмент.

[19] Ево једне могуће „оштроумне" синтезе: „Све" (*πάντα*) из 27. фрагмента означава космос као целину, док „све" из 29. и 33. фрагмента значи првенствено индивидуална створења и креатуре унутар космоса. Ова индивидуална бића су, затим, рођена од земље и воде, али и вода сама такође потиче из земље која је, у ствари, првобитно начело космоса. Закључак који се на концу изводи је да су поменута три фрагмента компатибилна а не противречна. Објашњење може деловати и занимљиво и проницљиво, али оно, ипак, само замагљује носећу тезу која једноставно не стоји када је Ксенофан у питању. Тако тврди Дајхгребер (K. Deichgräber) (према Гатрију (Guthrie I 1962: 385).

Чини се, ипак, да се у наведеним фрагментима ради о нечем другом. Међу Хеленима је, наиме, постојало заједничко веровање да су сва жива створења првобитно настала од земље. То је био њихов начин превладавања тешкоће објашњења настанка првих трагова живота. Да ли је тај пут, потом, био рационалан и готово научан, или је, евентуално, следило религиозно или митолошко објашњење, које се ослањало на легенде о Геји тј. „Великој Мајци", у овом тренутку није пресудно. Оно што је извесно је да сва три фрагмента описују исту ствар, настанак органског живота из земље, која да би створила жива бића треба бити још и влажна. *Арцхе* космоса није у овим фрагментима предмет анализе будући да концепцијски посматрано он и нема начело. Ови Ксенофанови фрагменти, стога, немају *арцхе*-олошко значење већ представљају његово плаћање данка властитом јонском пореклу.

Без обзира, дакле, да ли се Ксенофан посматра из „елејске" или више из „јонске" перспективе, због структуралних препрека његове доктрине, није га могуће третирати на начин Аристотеловог учења о узроцима.

Литература

Aristotel (2006). *Fizika*. Beograd: PAIDEIA.
Aristotel (1988). *Fizika*. Zagreb: Liber.
Aristotel (2007). *Metafizika*. Beograd: PAIDEIA.
Aristotel (2008). *Rasprava o duši*. Podgorica: Unireks.
Aristotel (1989). *Retorika*, Zagreb: Naprijed.
Aristotel (1988). *Politika*, Zagreb: Liber.
Библија, *Стари завјет*, „Друга књига Мојсијева". (2007). Београд: Св. арх. Син. Срп. прав. црк.
Burnet, J. (1962). *Early Greek Philosophy*. Cleveland.
Burnet, J. (1953). *Greek Philosophy Thales to Plato,* London.
Cherniss, H. (1964). *Aristotle's Criticism of Presocratic Philosophy*. New York.
Diels, H., Kranz, W. (1985). *Die Fragmente der Vorsokratiker I*. Weidmann.
Dils, H. (1983). *Predsokratovci fragmenti I*. Zagreb: Naprijed.
Finkelberg, A. (1990). „Studies in Xenophanes", *Harvard Studies in Classical Philology*. 1990. Vol. 93: 103.
Guthrie, W. K. C. (1962). *A History of Greek Philosophy* I, Cambridge.
Hegel, G. V. F. (1975). *Istorija filozofije I*. Beograd: BIGZ.
Heidel, W. A. (1943). "Hecateus and Xenophanes". *The American Journal of Philology*. 1943. Vol. 64, No.3: 267.
Jaeger, W. (1967). *The Theology of the Early Greek Philosophers*. Oxford.
Kirk, G. S., Raven, J. E. (1957). *The Presocratic Philosophers*. Cambridge.
Лаертије, Д. (1973). *Животи и мишљења истакнутих филозофа*. Београд: БИГЗ.
Ниче, Ф. (1979). *Филозофија у трагичном раздобљу Грка*. Београд: Графос.
Платон (1955). *Ијон. Гозба. Федар*. Београд: Култура.
Платон (2000). *Кратил. Теетет. Софист. Државник*. Београд: *ΠΛΑΤΩ*.

Platon (1970). *THEAITETOS. DER SOPHIST. DER STAATSMANN*. Darmstadt.
Reinhardt, K. (1916). *Parmenides*. Bonn.
Ross, W. D. (1997). *Aristotle's Metaphysics* I-II, Oxford.
Stace, W. T. (1950). *A Critical History of Greek Philosophy*. London.

Dr Željko Kaluđerović
Novi Sad

XENOPHANES'S *THE ONE*

Abstract

The author of the paper examines Xenophanes's fragments, especially those referring to his understanding of God and his views on change and multitude. According to Aristotle, Eleatics denied any change and surrounding multitude. It may be the case that Xenophanes did not intend to reject multitude of the world, but it seems certain that he could not accurately portray his attitude towards the only God. This raises further questions about the very pattern of Aristotle's four types of causal relations, having in mind that without the existing multitude the notion of cause becomes meaningless. According to superficial reception of the three fragments (**DK**21B27, **DK**21B29 and **DK**21B33) and the fact that earth and water are mentioned in them, it could be concluded that Xenophanes advocated the learning on the so called material cause. Actually, all the three fragments describe that organic life came into being from the soil, which, in order to create living beings should also be moist. The *arche* of the cosmos is not the subject of analysis in these fragments, since, conceptually viewed, it does not have a principle. Consequently, these Xenophanes's fragments do not have *arche*-like meaning; they rather reflect him suffering the consequences of being of Ionian origin. Finally, regardless of whether Xenophanes is considered from the "Eleatic" or from the "Ionian" perspective, he stands beyond possible classification that would position him within Aristotle's learning on causes, due to the structural obstacles of his doctrine.

Key words: the God, the one, change, multitude, *arche*, causes, material cause.

Д-р Желько Калуджерович Новый Сад

ЕДИНОЕ КСЕНОФАНА

Резюме

Автор в настоящей работе исследует Фрагменты псенофана, в особенности те, которые касаются его личного понимания Бога и его отношение к трансформации и множеству. Эллины, по мнению Аристотеля, отрицали существование любого вида трансформации и оркужающей множественности. Может быть у ксенофана и не было намерения отвергнуть множественность мира, но ясно что он не мог точно определить его отношение с единственным Богом. Таким образом поставлена под вопрос совокупная четырёхсторонняя каузальная схема, так как если нет множественности, понятие причины становится бессмысленным. На основании

поверхностного восприятия трёх фрагментов /DK21B27, DK 21B29 и DK 21B33/, и упоминания земли и воды в них, можно прийти к выводу, что Ксенофан, всё-таки, был представителем учения о так называемой материальной причине. Во всёх трёх фрагментах Ксенофан описывает формирование органической жизни из земли, которая чтобы образовать живые существа, должна быть и влажной. *Архи* вселенной не является в этих фрагментах предметом анализа, так как с точки зрения концепции, у него и нет определения. Настоящие фрагменты Ксенофана поэтому и не имеют *архи*ологическое значение, а являются результатом его личного ионического происхождения, несмотря на то, смотрим ли мы на Ксенофана из “эллинской” или больше из “ионической” перспективы, из-за структурных препятствий его учения, он находится вне классификации, которая включила бы его в учение о причинах Аристотеля.

Опорные слова: Бог, единое, трансформация, множественность, *архи*, причины, материальная причина

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Академик Душан М. Савићевић
Српска академија образовања
Београд

UDK 37.014
Прегледни чланак
Примљен: 28. V 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 189–194.

ВИЂЕЊЕ ОБРАЗОВАЊА
(Поводом текста Стратегије образовања у Србији)

Резиме

У прилогу се на веома концизан начин посматра предложени текст Стратегије образовања у Србији. Због ограничености простора изложене су критичке примедбе на поједине делове текста Стратегије, указано на одређене методолошке недостатке и на одређена Концепцијска решења и виђења развоја образовања у Србији.

Кључне речи: Стратегија, основно образовање, средње образовање, високо образовање, образовање одраслих, образовање наставника

Пажљиво сам прочитао текст Стратегије (стр.233).Општа позитивна страна Стратегије јесте што се у њој снажно наглашава улога образовања у друштвеном, привредном развоју и развоју појединаца. Али тај процес је много сложенији. Неки савремени аутори наглашавају да ће се у 21. веку водити жешћа борба за образовање него што се некада водила за територије. У тој борби профитираће они који „имају“ на рачун оних који „немају“.У том контексту, Стратегија нема један критички однос према глобализацији.

У даљем тексту желим да укажем на одређене проблематичне (теоријске и практичне) стране Стратегије и изнесем другачије виђење изложених проблема образовања и учења. При томе напомињем даје образовање и учење било предмет мог професионалног и научног интересовања; како у нашем културном кругу, тако и у међународним оквирима, последњ их 50 година.

Моје опсервације односе се на методологију примењену у изради Стратегије. Експлиците се каже даје то визија, гледање на образовање за одређени период времена (чак до 2050). У науци се футуролошка предвиђања оцењују као про-

блематична, нарочито на дужи временски период. Из Стратегије произилази као да ми живимо у безконфликтном друштву, како у нашој земљи, тако и у међународним релацијама. Стратегија није утемељена на једној солидној филозофској основи која је плуралистичка не само у нашој земљи, већ и у светским оквирима. Многе компоненте образовања и учења(вредности, циљеви, избор садржаја итд.) морају имати своју филозофску основу. Методолошки проблем у изради Стратегије: од појединачног ка општем (индуктивно) може бити упитан. Ваљаније је било приступити од општих претпоставки(вредности, циљева образовања и учења)па онда ићи ка појединачном, трагај ући за могућношћу примене општих принципа на поједине делове образовања и учења. Следећи методолошки проблем јесте упоређивање. У компаративистици образовања и учења познати су научни захтеви да се упоређује оно што је упоредиво, да би се из таквог упоређивања изводили ваљани научни закључци. Ови захтеви постављени су још у првим деценијама XX века од стране познатог филозофа образовања Џона Дјуја. Не може се образовање у Србији упоређивати са образовањем у развијеним западноевропским земљама јер је осим појма образовање и учење све друго различито: економска основа, историјски оквири, културни контекст, степен развоја наукте и технологије итд. Наивна теза је изражена у стратегији и на различите начине варира се сложеница „европски образовни простор”.Али, образовни простор је шири и сложенији од европског.

Из текста Стратегије јасно се не види на којим утврђеним образовним потребама је она заснована. Визија образовања, замисао о образовању, мора полазити од стварно утврђених образовних потреба, ако се не жели да то буде утопија. Образовање има три кључна елемента: прошлост, садашњост и будућност. Давање приоритета само једном од ових елемената може водити до погрешних закључака.

У Стратегији се наводи даје у изради текста учествовао знатан број експерата. Било би за читаоца, а и за ширу јавност, корисно да се навело из којих области науке и знања су ти експерти: из социологије, психологије, економије, природних и техничких наука итд. У нашој средини данас није необично да се свако разуме у образовање и као процес и као научну област. И понеки скорашњи реформатори сами признају да када су приступили том послу о томе ништа нису знали. Довољно је подсетити из којих професионалних области су долазили министри просвете. Тако је било у прошлости, а тако ће бити и у будућности. Наивна је теза изражена у Стратегији да образовање и учење у институционалном смислу и у смислу управљања треба ослободити политике, па се, чак, тражи да се партије договоре око тога. Познато је да на образовање утиче, и њега усмерава, класа, политичка снага која је на власти. Неутемељена је теза неолибералних филозофа о неутралном образовању (избору циљева, садржаја итд.) Корисно је подсетити на мисао бразилског филозофа образовања Паула Фреиреа „да нема текста, без контекста”. На образовање утиче елита и њена идеологија која је владајућа.

Кључна обележја свих подсистема образовања изложених у Стратегији су: квалитет, адекватност, ефикасност и релевантност. То личи на меру индустријске

производње. По мом схватању, образовање и учење има знатно шире и сложеније димензије. Простор ми не дозвољава да анализирам све нивое образовања. Зато ћу поменути само неке.

Функционално основно образовање односи се на младе од 15–18 година који нису због разних разлога (економских, културних, здравствених) на време завршили основну школу. За њих се обликују садржаји који представљају комбинацију општег и стручног образовања. То не може бити додатни рад основне школе, већ се налази у сржи њеног рада. Текст о основном образовању изражава раскорак између визије и тренутног стања. Мањи број ученика средњих стручних школа наставља високо образовање. Гимназијама се препоручује наставакобразовања. Не види се како се тај раскорак може превладати, нарочито што се тиче економских основа тог нивоа образовања.

Што се тиче средњег образовања, упитна је подела на опште средње и уметничко образовање и средње стручно образовање. Гимназијама се додељује улога формирања „будуће културне и интелектуалне елите“, а средње стручно образовање намењено је „формирању квалитетно обучене радне снаге...„Овако изражени дуализам води до поделе на оне који ће радити и оне који ће руководити, што није ни социјално ни културно оправдано. То је и у супротности са ставом у Стратегији да 40% ученика средњих стручних школа наставља високо образовање. Гимназијама се препоручују усмерења, што није ништа ново јер су таква усмерења и до сада постојала.

Највише промена па и конфузија, налази се у тексту Стратегије посвећеном високом образовању. Аутори Стратегије опредељују се за концепцију масовног високог образовања, без упитаности да лије у Србији могуће економски остварити масовно високо образовање са тежњом да се достигне европски просек обухватности. Постоји и други приступ, а то је селективно високо образовање које уважава степен економског и културног развитка једне земље. Жеље су једна ствар, а могућност њиховог остваривања друга. Аутори Стратегије не испољавају одређени критички однос према Болоњској декларацији и процесима и тешкоћама које произилазе из њене примене. Јавило се низ тешкоћа у спровођењу Болоњске декларације. Овде не улазим у проблем како је усвојена Болоњска декларација, али указујем на тенденцију фрагментације високог образовања, што је дошло до изражаја у тексту Стратегије. Високо образовање дели се на академско и струковно. Таква деоба је упитна. Академске студије имају три нивоа: основне мастер и докторске студије. Академским студијама даје се примат. Њ их уписује 70% студената који уписују прву годину студија. На мастер студије уписују се 50% студената који заврше основне студије. У овој концепцији раније магистарске студије су деградиране са научног на стручни ниво. Факултети су постали фабрике за „производњу“ мастера. Овим објекцијама придружује се и филозофија доктората. Питањеје да лије докторат „улазак“ у научни рад или то означава круну научног рада. Аутори Стратегије определили су се за први приступ и то и квантитативно изразили: најмање 200 доктора годишње на милион становника. Није јасно како се до овакве пропорције дошло. Овакви ставови су подлога за „произодњу“ доктора. Таквим

студентима обезбеђује се право на зараду, здравствено и социјално осигурање. Где је економска подлога, утврђене потребе за остваривање таквих студија? Упитни су и предлози о докторским студијама у области образовања.

Посебан проблем представља квантификација образовног процеса у виду бодова. У самој образовној пракси дошла је до изражаја права „бодоманија“. Студенти се форсирају да сакупљају бодове присуствујућиразличитим облицима наставе, а ако у томе не постигну успех траже да се број бодова смањи. Захтеви се поткрепљују притисцима и протестима*Нужно је одвратити пажњу да што више студената дођу у слушаонице и сакупљају бодове. Постоје и други начини студирања и други начини оцењивања постигнутог успеха, али се они на посебан начин ограничавају. Тако, на пример, ограничава се упис ванредних студија тако да таквих студената не може бити више од 30% укупног броја студената. На тај начин факултети постају одређена врста средњих школа.

Изложена концепција струковних студија тражи прецизније разграничавање од академских студиј а. Постоје противуречности у том односу. Студенти основних струковних студија не могу да се директно уписују на магистарске студије. С друге стране, установе за високо образовање струковно усмерене организују магистарске студије и дају докторате(као што је то случај са учитељским факултетима).У Стратегији се наглашава да су струковне студије усмерене на професију и тржиште рада. Зар академске студије нису усмерене на професију и тржиште рада?

У делу текста Стратегије разматра се и питање наставничке професије, али није разрешено питање звања: учитељ, наставник, професор. Чак и учитељски факултети, који су се заклињали у звање учитељ, сада дају звање „професор разредне наставе“. Непримерено је увођење реизбора наставника за све нивое образовања као пут елиминације „лоших“ наставника. Педагошке компетенције наставника своде се на методе, оцењивање и познавање образовне технологије. Овакво гледање битно осиромашује улогу наставника и своди његову улогу на техничара. То је последица занемаривања ширих дидактичких знања које наставници треба да освајају и усвајају.

У Стратергији највише мањкавости има у оном делу текста који се односи на образовање одраслих. Те мањкавости огледају се у концепцији, терминолошкој конфузији и предложеним корацима за остваривање. Схватање образовања одраслих је традиционално, као надокнађивање онога што је пропуштено„,као коректив редовног система образовања“.На овај начин одступа се од филозофије доживотног образовања и дефиниције образовања одраслих коју је дао UNESCO почетком седамдесетих година XX века. Ту се уплиће и доживотно учење (негде у тексту означава се као целоживотно учење).Али, доживотно учење не односи се само на образовање одраслих. То није систем или подсистем, већ просто филозофија образовања која је у основи свих видова и нивоа образовања без обзира на године старости и степене знања које је појединац достигао. У Стратегији се примењује терминологија: формално, неформално и информално образовање одраслих. Ова терминологија није научно утемељена. Њу је покушао да утврди Кумс (Coombs) у својој књизи Светска криза образовања почетком седамдесетих година XX века још док је радио у Уне-

сковом Институту за планирање образовања. Ову идеју прихватиле су неке афричке земље под утицајем кредита које су добиле од Светске банке. Идеја није ухватила корене у Северној Америци и многим европским земљама. Деоба нема логичку ни професионалну утемељеност. Суштина је у томе да се формално образовање односи на младу генерацију и образовање у установама које води до диплома и сертификата. Неформално образовање обухвата образовање одраслих, а информално образовање се односи на слободно учење, односно на непланирано, случајно и неорганизовано учење. У Стратегији се не покушава одредити концепт одраслости, а следствено томе не указује се на сличности и разлике у образовању и учењу младих и одраслих. Заиста се помиње 25. година када су у питању одрасли. Али, у нашем културном кругу одраслост (правна и политичка) стиче се са 18 година старости. Више савремених аутора високо образовање сматрају само делом образовања одраслих. То има психолошке, дидактичке и андрагошке козеквенце. Неки наши универзитетски званичници студенте сматрају као „децу“ коју треба научити свему ономе што ће им у животу бити потребно. У Стратегији се не истиче да се нагласак са образовања помера ка учењу и учење се схвата као шири појам.

Стратегија не разрађује улогу масовних медиј а (телевизије, радиј а, штампаних медија) у образовању, не само у промоцији образовања већ и у преношењу знања на свим нивоима образовања. Данас у свету делују академске установе високог образовања намењене само одраслима попут Отвореног универзитета у Великој Британији, Холандији, Кини на којима образовање стиче стотине хиљада студената. Поред оних који стичу степене од основног до доктората, велики број људи прати програме, а да не желе да полажу испите и стичу степене. Говори се о методи „постепеног студирања за одрасле“ и т. з. парт-тиме учењу за одрасле (што би, на нашем језику речено, било ванредно студирање).То није ништа ново јер је таква пракса учења постојала у јеврејском културном кругу још пре нове ере..Да би се остварилe ове идеје? потребна је реорганизација установа високог образовања и поклапање школске године са календарском годином. То значи продуктивни рад свих 12 месеци у години. И зими и лети, и у току дана и у вечерњим часовима. Летњи распуст је намењен малој деци.

Ја заиста нисам стручњак за финансије, али ми неутемељена звучи теза по којој се сужава средње стручно образоивање зато што је оно скупље. Тржиште рада не може да регулише образовање, јер оно у нашим околностима просто не постоји. Неутемељена је теза о непрофитним установама високог образовања. Познато је како су код нас ницале приватне установе високог образовања. Циљ им је био, и сада је, профит. Ако се пажљиво пратило рекламирање и саморекламирање установа које су припремале стручњаке за ЕУ и на тај начин наш финансијски капитал преливао се у економију развијених. Такав тренд се и даље наставља. Нема у Стратегији критичког односа према овим проблемима и процесима. Не могу радне организације исказати потребе за одређеним кадровима. То морају да чине установе високог образовања проучавајући захтеве науке, природу и садржаје рада који је под сталним утицајем мењања. Ту није довољно „каријерно саветовање“.Потребно је да се факултети и универзитети оспособе за ове послове.

Илузија је да ће Србија са оваквим степеном задужености и оваквим процентом незапослености смоћи снаге и обезбедити фмансијску подлогу за остваривање предлога изнетих у Стратегији. Можда би се могла увећати средства за образовање када би се само образовање дебирократизовало на нивоима, када би се смањио број државних секретара и помоћника министара, број агенција које воде рачуна о образовању или умањио војни буџет на рачун повећања буџета за образовање. Али, такви предлози су неоствариви.

У тексту Стратегије има много понављања, варирања једног те истог у различитим деловима и а нивоима образовања. То чини текст непотребно преопширним. Упитни су и предлози да ће се многа питања решити законским и подзаконским актима. Можемо само да наслућујемо какви ће они бити! Текст Стратегије треба терминолошки уједначити у складу са природом и логиком нашег језика.

Academician Dušan M. Savićević
Belgrade

EDUCATION ARRANGEMENT
(reflections on the text of the Strategy Education in Serbia)

Abstract

The paper considers the preliminary text of the Strategy of Education in Serbia in a rather concise way. Due to the limited space, critical observations in regard to certain parts of the text of the Strategy are outlined and certain methodological shortcomings and conceptual solutions are pointed out, as well as particular views on the development of education in Serbia.

Key words: strategy, primary education, secondary education, high education, education of adults, teacher training.

Академик Душан М. Савичевич Белград

ВЗГЛЯД НА ОБРАЗОВАНИЕ
(По поводу текста Стратегии образования в Сербии)

Резюме

В настоящей работе автор коротко но ясно рассматривает предлагаемый текст Стратегии образования в Сербии. Из-за ограничения пространства в работе представлены критические замечания на определённые части текста Стратегии, указано на определённые методологические недостатки и на определённые концепции решений и взглядов.

Опорные слова; Стратегия, начальное образование, среднее образование, высшее образование, образование взрослых, образование учителей

Милена Стипић, маст. педаг.
Др Радован Грандић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 005.96:159.928
UDK 005.96:37.032
Прегледни чланак
Примљен 10.V 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 195–206.

ЛИДЕРСТВО, МОРАЛНОСТ И ДАРОВИТОСТ: ПРОБЛЕМИ, ПАРАЛЕЛЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ[1]

Резиме

Лидерска способност се сматра пожељном црто̂м личности уколико се користи на позитиван начин. У лидере гледамо када неко треба да нас поведе и да̂ нам снагу у трагичним временима; од њих тражимо духовно усмеравање и савет; лидере посматрамо као фигуре од ауторитета које доносе одлуке за добробит других. Да ли су такви појединци рођени да буду вође? У чему се огледа ефикасност и моралност лидера? Да ли су лидери интелектуално даровити? Може ли се лидерство неговати и обликовати? Ова питања представљају оквир рада који следи.

Иако трају дебате око дефинисања лидерске изванредности, аутори у раду повлаче информативне паралеле између лидерства, моралности и когнитивне способности, са импликацијама за образовање даровитих.

Кључне речи: ефикасно лидерство, морално лидерство, когнитивна способност, даровитост.

Увод

Лидерска способност се сматра пожељном црто̂м личности уколико се користи на позитиван начин. У лидере гледамо када неко треба да нас поведе и да̂ нам снагу у трагичним временима; од њих тражимо духовно усмеравање и савет; лидере посматрамо као фигуре од ауторитета које доносе одлуке за добробит других. Да ли су такви појединци рођени да буду вође? У чему се огледа ефикасност и моралност лидера? Да ли су лидери интелектуално даровити? Може ли се лидерство неговати и обликовати? У даљем тексту бавићемо се овим питањима.

[1] Чланак представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања”, бр. 179036 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Шта знамо о лидерима?

Особине личности попут искрености, поштења и поузданости дуго су се сматрале значајним својствима лидерства. То потврђују и бројна истраживања из ове области (Brown, Trevino 2006; Den Hartog et al. 1999; Dirks, Ferrin 2002). Они који се баве истраживањем особина личности лидера теже да дају одговор на питање „ко је тај ко ће највероватније бити добар лидер и зашто?“ На почетку 20. века Томас Карлајл (Thomas Carlyle 1907) је спровео истраживање о „великим људима“ и оно га је довело до закључка да су људски напредак и историјске анале у великој мери обликовали изузетни лидери. Пратећи његово гледиште, пажњу истраживача заокупили су квалитети лидера.

Стогдил (Stogdill 1948) је 1948. године одредио да је низ од 5 црта личности (интелигенција, доминација, самопоуздање, енергија/ниво активности и знање специфично за неки задатак) оно по чему се лидери разликују од оних који то нису. С друге стране, он је закључио да је „пуко поседовање неке комбинације црта личности“ недовољно да би се објаснило лидерство, примећујући да су се многи људи који су имали овакве карактеристике задовољавали тиме да буду следбеници. Његово објашњење ове недоследности заснивало се на ситуационим факторима. Као резултат тога, теорије по којима постоји једна универзална црта лидерства биле су остављене по страни и значајно занемарене.

Велики део литературе о лидерству, која датира из друге половине прошлог века, пратио је тренд истраживања који се превасходно бавио ситуационим перспективама (Katz et al. 1951). На то је утицао и Левинов аргумент из касних 1930тих да је људско понашање резултат комбинације особе и фактора окружења (Lewin et al. 1939). Међутим, многи истраживачи су дошли до налаза да су истраживања о понашању лидера у исто време ограничена и ограничавајућа самим тим што је такав узак и фрагментисан фокус често водио ка закључцима о лидерству који су били сувише специфични за неку ситуацију и није их било могуће генерализовати (Pratch, Jacobowitz’ 1997; Skinner, Sasser 1977).

Током читавог овог периода стављања тежишта на ситуационе факторе, истраживачи никад нису изгубили из вида значај индивидуалних разлика. Њихов рад пружио је значајну емпиријску подршку објашњењима лидерске ефикасности која су се заснивала на цртама личности (Boyatzis 1982; Bray et al. 1974). Раних 1990тих јавило се неколико модела лидерске изванредности (Mumford et al. 2000b, c). Пошто су се одређене црте личности изнова јављале код лидера, интересовање за карактеристике лидерства је оживело и напредовало.

Теорије лидерства о цртама личности су наставиле да трају, иако су генерално указивале на чињеницу да се ситуациона динамика такође мора узимати у обзир пошто ни један лидер не делује у вакуму. Популарна књига Џима Колинса (Jim Collins 2001) *Good to Great* [*Од доброг ка изврсном*] извештава о резултатима истрживања под називом *Fortune 1000 companies* у којој је проучавано 11 компанија са 15 година исподпросечних резултата које је пратило 15 година натпросечног успеха. Колинс је закључио да је основни разлог за преокрет лежао у промени главних

извршних директора. Анализа директора показала је две њима свима заједничке црте: (а) били су скромни и понизни и (б) били су изузетно упорни и истрајни. Ови налази били су изненађујући у времену када су драмски стилови „харизматичног лидерства“ који сами себе промовишу били у моди. Ово неочекивано и загонетно откриће још више је нагласило вредност истраживања личности лидера.

Налази Прача и Јакобовица (Pratch, Jacobowitz 1997) указују на следеће: ефикасно лидерство зависи од способности да се на адаптиван начин одговори на хитне, динамичне и комплексне ситуације. Ова способност, пак, захтева спремност да се стално развијају нове вештине и стичу знања за излажење на крај са сложеношћу и променама. Еифкасни лидери показују три тенденције које одражавају активно ношење са проблемима: (а) релативна аутономија када су у питању вредности и ставови групе; (б) отвореност да се комплексност синтетизује и (ц) спремност да се превазиђу препреке у стремљењу ка дугорочним циљевима. Они одражавају структурне психолошке услове за многе специфичне квалитете, који се понекад чине и контрадикторним, али који воде до изванредног лидерства.

Флемингово (Fleming 2004) истраживање о предвиђању ефикасног лидерства ишло је у прилог значајном доприносу одређених карактеристика. Истраживање је укључивало примену процене под називом *Hogan Personality Inventory* (HPI) – *Хоганов инвентар личности* (Hogan, Hogan 1995) која се заснива на Моделу личности од великих пет – *Big-Five model of personality* који је посебно осмишљен да предвиди учинак у окружењима у стварном свету. Резултати су указивали на то да су ефикасни лидери: “толерантни на стрес (прилагођавање), лако се покрећу (амбиција) и фокусирани су на задатак (нижа социјабилност), а да при том задржавају сталоженост и прибраност (нижи ниво узбуђења) и одговарају на потребе других (нижа лежерност) што све доводи до виших вредности лидерског учинка” (Fleming 2004, 6).

Савремене теорије су довеле до три примарна модела са цртама личности које су заједничке за успешне лидере и које се налазе у средишту њихових теоријских поставки: аутентично лидерство, духовно лидерство и трансформационо лидерство (Avolio, Gardner 2005). При томе, ова три модела имају многе заједничке карактеристике са тзв. моралним лидерством: брига за друге, интегритет, морално доношење одлука и улога модела (Brown, Trevino 2006). Надовезујући се на претпоставке социјалне теорије учења (Bandura 1977), Kolberg (Kohlberg 1969) је приметио да многи људи трагају ван себе када им треба усмеравање у вези неких моралних питања. Самим тим, значајно је размотрити динамичку природу црта које чине морално лидерство: у пословном окружењу где се моралне поруке могу изгубити међу порукама о суштинским и непосредним задацима, морални лидери поклањају пажњу моралу тако што често о њему разговарају и доприносе томе да моралне поруке буду значајне поруке. Они постављају јасне и високе моралне стандарде за друге, али их и сами следе. Они такође користе награде и казне да би утицали на морално понашање својих следбеника (Brown, Trevino 2006).

Према Киулии (Ciuilla 2005), два основна питања која треба поставити када се ради о моралу лидера су следећа: (1) „Да ли вођа ради праву ствар, на прави

начин и из правих побуда“ и (2) „Које стандарде користимо када одређујемо ове ствари (Ciulla 2005, 331). Наведена ауторка нас такође подсећа на критичку улогу следбеника када се разматра морално лидерство: „Ако прихватите идеју да је лидерство однос, онда не можете проучавати морал лидера а не укључити морал следбеника. Исувише често људи заборављају да следбеници имају моћ, а самим тим и одговорност. На крају крајева, без следбеника лидери једноставно не постоје. (Ciuila 2005, 329).

Да би се концпет моралног лидерства проширио, значајно је размотрити и лидерску ефикасност. Ефикасност и моралност лидера су у исто време и критички фактори у организационом успеху и опстанку и од великог значаја у животима оних којима су надређени. Хоган и Кајзер (Hogan, Kaiser 2005, 169) наводе: „Прво, лидерство решава проблеме како организовати колективни напор; самим тим оно је кључ организационе ефикасности. Друго, што је значано и из моралне перспективе, лоши лидери доносе беду на врат онима који су им у њиховом домену подређени.“

Можда се чини очигледним да је компетенција темељ лидерске ефикасности. Међутим, за жаљење је да су подаци многих организација који сведоче о избору и развоју компетентних лидера све друго само не сјајни. Давне 1987. године, неуспеси у корпорацијама у Америци били су у порасту са барем 57000 грешака које су одражавале комбинацију некомпетенције лидера и промена на тржишту које су лидери превидели или их нису адекватно антиципирали и њима се бавили. Да ствари буду још горе, неуспеси су се дешавали превасходно због неспособности руководилаца. Другим речима, резултати лидера на високом нивоу су у неповрат водили њихове организације углавном због недостатка способности да раде другачије. Лако је видети везу између компетенције лидера и ефикасности, али је далеко теже уочити везу између компетенције лидера и моралног лидерства. Па ипак, може се изнети аргумент да ако је компетенција саставни део ефикасног лидерства онда је исто тако и главни аспект моралног лидерства. Куила (Cuilla 2005) нуди утешно резоновање: моралност и ефикасност се сливају и приближавају око истог питања: Шта значи за неку особу да уради нешто на прави начин? На пример, шта бисмо рекли за неспособног хирурга који наставља да се бави хирургијом упркос чињеници да убија пацијенте? Да ли се таква особа понаша морално? Неморално понашање је понекад резултат неспособности и обрнуто. Ако особа зна како нешто да уради добро, мала је вероватноћа да ће варати када то ради. Али лидери се такође понашају неморално и када су веома способни и успешни. У неким случајевима успешни лидери почињу да верују да су богови или изузеци од правила. Тада бисмо могли рећи да су лидери морално некомпетентни у томе што су успештни.

Паралеле између лидерства и когнитивних способности

Најновији модели ефикасног лидерства који се заснивају на цртама личности обично се усредсређују на две основне области: способност и личност (Ilies et al. 2004). Преглед ових модела указује на то да ефикасно лидерство зависи од

групе црта личности и/или способности, а не од једне основне карактеристике. Међутим, когнитивна способност се готово увек идентификује као суштински фактор ефикасне лидерске једначине (Schmidt, Hunter 1998). На пример, WICS модел ефикасног лидерства Роберта Стернберга (Sternberg 2007, 37) предлаже синтезу „мудрости, креативности и интелигенције“ тврдећи да се интелигенција „дефинисана традиционално без сумње односи на лидерску ефикасност“. Посебно: “аналитичке вештине и склоности су ствар лидерства. Лидери треба да буду у стању да из ума извуку информацију која је релевантна за доношење одлука (меморија) и да анализирају и процене различите акције, без обзира да ли су их предложили они сами или неко други (анализа). Нико, ма како креативан био, нема увек добре идеје. Аналитичка интелигенција је суштинска за прављање разлике између жита и кукоља.”

Мамфорд и сарадници (Mumford 2000a, 21) су потврдили да је „општа когнитивна способност можда индивидуална карактеристика која је најконзистентније везана са успехом лидера“. Студија коју су спровели Смит и Фоти (Smith, Foti 1998) показује да су когнитивна способности, способност убеђивања и општа самоефикасност у позитивној вези са појавом лидерства. Такође је јасно да однос између опште когнитивне способности и лидерства превазилази високо постигнуће у академском окружењу. Заправо, за когнитивну способност се испоставило да је један од најбољих предиктора напредовања у професији и учинка у послу у било којој организационој средини. Френк Шмит (Schmidt 2002) је 2002. године објавио један чланак у часопису под насловом *Улога опште когнитивне способности и пословни учинак: зашто о овоме не може постојати дебата* и пружио убедљиву мета-анализу: истраживање у диференцијалној псхилогији је показало да је општа когнитивна способност у вези са учинком и резултатима у тако много области живота – више него било која друга варијабла мерена у друштвенима наукама – па би било немогуће да учинак на послу буде изузетак од правила.

Налази који су посебно значајни за данашње лидере су они који указују на то да како расте сложеност посла тако расте и значај когнитивне способности. Истраживање које је спровео Кунцел са сарадницима (Kuncel et al. 2004) потврђује претходне доказе да је когнитивна способност значајно повезана са успехом у више домена и да је у вези са учењем и сложеношћу: општа когнитивна способност предвиђа учинак на послу зато што предвиђа учење и усвајање знања које је за тај посао потребно. Захтеви који се односе на знање о послу и сложеност самог посла често иду руку под руку. Овај однос између когнитивне способности и сложености посла је посебно значајан за организације које морају да се ослањају на знање и инвентивност радника. Глобална економија се тако брзо мења да се послови који захтевају сложене пређутне интеракције и изискују висок ниво процењивања траже три пута више од запослености уопште (*Economist* 2006). Другим речима, што је већа сложеност лидерске улоге, то је већа зависност од високе когнитивне способности.

Све више и више изазови лидерства представљају дилеме за које не постоји један тачан одговор, што значи да су дани обичних проблема и загонетки, који су до сада стално били на дневном реду лидерства, давно прошли. Неизбежан

пораст сложености у данашњим организацијама тесно је повезан са повећањем несигурности и неодређености. Резултат је прелаз са решавања свакодневних проблема на дилеме са нејасним решењима и вишеструким опцијама, које захтевају напредне способности резоновања и проницљиво доношење судова (Jacobsen, Ward 2007). Као таквим, организацијама су потребни лидери који умеју да примене свој интелект на вишеструка и вишеслојна питања која се јављају.

Давно је утврђено да општа интелигенција може да оснажи извођење свих менталних задатака (Foti, Hauenstein 2007; Schmidt, Hunter 2004; Spearman 1904). Чак и када се у обзир узимају различити приступи лидерству, значај когнитивне способности премашује лидерски стил (Zaccaro et al. 2000). Закаро и сарадници (2000) су открили три основне когнитивне карактеристике за које се зна да су повезане са лидерском ефикасношћу и са којима су научници и професионалци у области интелектуалне даровитости у потпуности упознати: 1) јака способност и жеља за учењем, 2) способност да се ефикасно реше нови и лоше дефинисани проблеми и 3) дивергентно/креативно мишљење.

Новија истраживања су показала да самосхватање и самоефикасност такође поуздано предвиђају рађање лидера и ефикасности (Foti, Hauenstein 2007). Самосхватање се сматра аспектом социјалне свести и флексибилности (Zaccaro et al. 1991) и значајно је повезано са појавом лидерства у различитим ситуацијама. Појединци са добро развијеним самосхватањем разумеју интерперсоналне улоге и обраћају пажњу на прихватљивост и ефекте свог понашања са сврхом саморегулације. Они су чешће високо оцењивани као лидери. Према Бандури (Bandura 1982), самоефикасност је нечије уверење да је способан да успешно делује ка специфичном циљу. Шелтон (Shelton 1990) сматра да је самоефикасност прилично стабилна црта личности која се може мењати током времена у зависности од искустава успеха или неуспеха. Слично томе, установљени су налази истраживања по којима су самопоуздање и постигнуће уско поезани са ефикасношћу лидера (Atwater et al. 1999; Judge et al. 2002).

Доминација је такође идентификована као важна црта лидера (House 1977). Међутим, за оне који нису упознати са литературом о истраживању личности, мора се указати на то да овај термин не значи – онај који доминира, контролише, ко се намеће или је агресиван. У психологији личности „доминантност“ описује некога ко преузима иницијативу, ко је укључен, интересантан, стимулативан и духовит (House, Howell 1992). У прилог овим налазима Фоти и Хојенштајн (Foti, Heuenstein 2007) су установили интегрисани образац у коме су висока интелигенција, висока доминација, висока самоефикасност и високо самосхватање значајно повезани и са појавом лидерства и са ефикасношћу. Штавише, они су дошли до налаза да су се испитаници који постижу високе резултате у овом обрасцу варијабли заиста „појавили као лидери, били унапређени на лидерске позиције и били оцењени од стране својих надређених као ефикасни лидери“ (Foti, Heuenstein 2007, 353).

Имајући у виду све напред речено, можемо рећи да постоје доследни докази да су одређене црте личности, које је могуће идентификовати и мерити, поуздани предиктори појаве лидерства и ефикасности.

Укрштање лидерства, моралности и даровитости

Већина наведених карактеристикасу представља најчешће навођене црте личности даровитих. Лидерство се већ дуго сматра значајним својством даровитости, а на предлог Marland Report (1972) укључено је у америчку федералну дефиницију даровитости да би се потпомогла идентификација даровите и талентоване деце која испољавају постигнуће и/или потенцијалну способност у општој интелектуалној способности, специфичној академској способности, креативном или продуктивном мишљењу, лидерском умећу, визуелним уметностима и уметностима које се јавно изводе и/или психомоторној способности. Постоји опште слагање да ће примена ових критеријума за идентификацију даровитих и талентованих резултирати учешћем од око 3 – 5% популације.

Научници који проучавају даровитост и раде са даровитим појединцима предлажу мноштво карактеристика у својим дефиницијама даровитости, укључујући утицај и саморуковођење (Oakland et al., 1996; Plowman, 1981). Сиск (Sisk, 1993) је предложио да се уведе и „постављање циљева, одговарање на будућност, развијање синтаксе успеха, стицање знања о себи, стицање интерперсоналних компетенција и излажење на крај са вредносним разликама (према: Lee, Olszewski-Kubilius 2006).

Када се разматра потенцијална веза између карактеристика даровитог лидерства и потенцијала за морално лидерство, неколико истражиача и стручњака је дошло до сазнања да од раног узраста многа даровита деца показују изузетну осетљивост за питања правде и моралности, а посебно способност саосећања са другима, разумевања и напредног интересовања за прилике у свету, питања доброг и злог уопште, као и јак осећај за одговорност (Gross, 1993; Lovecky, 1997; Silverman, 1994). Пијековски (Piechowski, 1991) је приметио да даровити млади људи, као и даровити одрасли, осећају дубоку жудњу за идеалима у животу, као што су правда, искреност, поштење и одговорност (према: Lovecky, 1997).

Током година рада са даровитим одраслим особама на лидерским позицијама Јакобсен (Jacobsen, 2008) је приметила да наведене црте даровите деце не нестају у одраслом добу. Могуће је да је манифестација својстава даровитих другачија, што је и очекивано. На пример, перфекционизам једног петогодишњака може завршити нападом беса, док перфекционизам одрасле особе може бити сила која води ка изванредности и овековечавању високих идеала. Слично томе, изгледа да је потреба да се „ради нешто што је стварно важно“ јача код многих даровитих одраслих (Jacobsen, 2008). Изнова и изнова они изражавају осећај унутрашње жеље да се упусте у пројекте који истински изазивају њихове интелектуалне способности и од њих захтевају борбу са моралним питањима да би допринели позитивној промени у свету. Овако смели раскиди са ситуацијом у којој влада *статус quo* траже свеобухватно лидерство – себе и других – које своје корене има у моралности, храни се изузетном способношћу а покреће га ефикасност.

Могућности развоја лидерства

Када говоримо о развоју лидерства неопходно је издвојити суштинска својстава ефикасних лидера и одредити која се од њих могу усавршавати кроз учење. Мета-анализа спроведена на 78 ученика (Ilies et al. 2004) је подржала закључак да је комбинација високе интелигенције и црта личности тесно повезана са појавом лидерства, наглашавајући импликације за добро промишљену процену талента и процедуре селекције. Значајне компетенције лидера као што су ставови, специјализовано напредно знање и вештине, добро расуђивање и социјална интелигенција могу се учити и усавршавати уколико постоје добро осмишљене прилике за то.

Као што смо видели, одређене карактеристике играју значајну улогу у ефикасном лидерству, а изванредна когнитивна способност је једна од њих. Да би били ефикасни у данашњим сложеним организацијама и у исто време промовисали моралне стандарде, лидери морају бити у стању да „успоставе однос интеракције готово истовремено са различитим заинтересованим странама у вишеструким сложеним окружењима која се брзо мењају, покривајући практично бескрајну листу непредвиђених ситуација и случајева“ (Hooijberg et al. 1997, 376). Брзо постаје јасно да се за тако напредан ниво сложености мора наћи такав лидер који има способност да ради вешто у вишеструким окружењима, да то чини суочен са рапидним променама, разноликошћу која све више расте, неизбежним непредвиђеним догађајима и различитим моралним дилемама.

Веза између високе интелигенције, ефикасног лидерства и моралног лидерства пружа убедљиве разлоге за обезбеђивање прилика за рано учење даровитих како би се повећала вероватноћа да програми воде у добром правцу. Чини се да је подробно разумевање актуелне литературе о лидерству од суштинског значаја за оне који развијају курикулуме и који раде у образовању, а можда и стална сарадња са онима који су директно укључени у истраживање лидерства у одраслом добу. При томе, не смемо преценити јак доказ о карактеристикама лидерства и способностима код даровите деце и младих или укључивање црта лидерства у америчку федералну дефиницију даровитости, тако што ћемо погрешно закључити да ће самим тим ефикасно морално лидерство доћи као резултат. Ли и Олшевски-Кубилиус (Lee, Olszewski-Kubilius, 2006) тврде слдеће: То што су црте лидерства укључене у дефиницију је минимално утицало на инструисање даровитих и талентованих ученика, пошто је веома мали број школа посветило пажњу овој димензији. Уколико смернице које држава даје образовању, а које се односе на даровите, игноришу потребу за развојем лидерства, лидерски потенцијал даровите деце се можда неће актуализовати, или што је још горе, они можда крену у погрешном правцу; иако се чини да академски даровити ученици имају неке склоности ка томе да постигну више нивое моралног развоја и да испоље црте лидерства, такође су потребни и специјални и специфични програми и интерфенције да би се оптимализовао развој ових својстава. Напредне способности когнитивног резоновања можда могу да помогну појединцу да разуме нијансе моралних дилема или политичке ситуације, али оне не покрећу даровите ученике да предузимају праве кораке.

Дакле, изванредна когнитивна спсобност и црте лидерства нису довољне за неког да буде сјајан у моралном лидерству. Добро промишљени програми могу да помогну појединцима са високим потенцијалима да развију вештине неопходне за напредније облике лидерства (на пример, трансформационо, аутентично, морално). Ако им се пружи правилно усмеравање и прилике да се усавршавају у свакој области у којој постоје релативне слабости, далеко већи број њих ће постати прави примери моралних лидера који су без сваке сумње потребни нашем глобалном друштву.

Литература

Atwater, L. E., Dionne, S. D., Avolio, B., Camobreco, F. E., Lau, A. W. (1999). A longitudinal study of the leadership development process: Individual differences predicting leadership effectiveness. *Human Relations, 52*, 1543–1562.

Avolio, B. J., Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly, 16*, 315–338.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122–147.

Boyatzis, R. R. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.

Bray, D. W., Campbell, R. J., Grant, D. L. (1974). *Formative years in business: A long term AT&T study of managerial lives*. New York: Wiley.

Brown, M., Trevino, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *Leadership Quarterly, 17* (6), 595–616.

Carlyle, T. (1907). *On heroes, hero-worship, and the heroic in history*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Collins, J. (2001). *Good to great*. New York: HarperCollins.

Ciulla, J. B. (2005). The state of leadership ethics and the work that lies before us. *Business Ethics: A European Review, 14* (4), 323–335.

Den Hartog, D. N., House, R. J., Hanges, P. J. Ruiz-Quintilla, S. A., Dorfman, P. W., et al. (1999). Culturally specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories: Are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed? *Leadership Quarterly, 10* (2), 219–256.

Dirks, K. T., Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology, 87*, 611–628.

Economist (2006, October 7). Everybody's doing it. *381*, 5–8.

Foti, R. J., Hauenstein, N. M. L. (2007). Pattern and variable approaches in leader effectiveness and emergence. *Journal of Applied Psychology, 92* (2), 347–355.

Fleming, W. D. (2004). *Predicting leadership effectiveness: Contributions of critical thinking, personality and derailers*. Paper presented at the 19th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Chicago, IL.

Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. New York: Routledge.

Hogan, R., Hogan, J. (1995). The Hogan Personality Inventory (1995). Retrieved on June 10, 2008, from http://www.hoganassessments.com/products services/hpi.aspx, 25.05. 2011.

Hogan, R., Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology, 9* (2), 169–180.

Hooijberg, R., Hunt, J. G., Dodge, G. E. (1997). Leadership complexity and development of the leaderplex model. *Journal of Management, 23* (3), 375–408.

House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189–207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

House, R. J., Howell, J. M. (1992). Personality and charismatic leadership. *Leadership Quarterly, 3*, 81–108.

Ilies, R. Gerhardt, M. W., Le, H. (2004). Individual differences in leadership emergence: Integrating meta-analytic findings and behavioral genetics estimates. *International Journal of Selection and Assessment, 12* (3), 207–219.

Jacobsen, M. E. (2008). Giftedness in the workplace: Can the bright mind thrive in today's organizations? *MENSA Research Journal, 39* (2), 15–20.

Jacobsen, M. E., Ward, K. (2007, August). *The leadership gifted: Embrace your stars or the competition will*. Training program for the British Ministry and Department of Work and Pensions, London, UK.

Katz, D., Maccoby, N., Gurin, G., Floor, L. (1951). *Productivity, supervision, and morale among railroad workers*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–480). Chicago, IL: Rand McNally.

Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology, 86* (1), 148–161.

Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 30* (1), 29–67.

Lewin, K., Lippitt, R., White, R., K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology, 10*, 271–299.

Lovecky, D. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review, 20* (2), 90–94.

Marland, S. P., Jr. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2: G36)

Mumford, M. D., Zacarro, Harding, S. J., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000a). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly, 11*, 11–35.

Mumford, M. D., Zacarro, S. J., Harding, F. D., Fleishman, E. A., & Reiter-Palmon, R. (2000b). Cognitive and temperament predictors of executive ability: Principles for developing leadership capacity. Alexandria, VA: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Mumford, M., D., Zaccaro, S. J., Johnson, J. R., Diana, M., Gilbert, J. A., & Threlfall, K. V. (2000c). Patterns of leader characteristics: Implications for performance and development. *Leadership Quarterly, 11*, 115–133.

Oakland, T., Falkenberg, B. A., Oakland, C. (1996). Assessment of leadership in children, youth, and adults. *Gifted Child Quarterly, 40*, 138–146.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285–306). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Plowman, P. D. (1981). Training extraordinary leaders. *Roeper Review, 3* (3), 13–16.

Pratch, L., & Jacobowitz, J. (1997). The psychology of leadership in rapidly changing conditions: A structural psychological approach. *Genetic, Social, and General Psychology* Monographs, *123* (2), 169–196.

Schmidt, F. L. (2002). The role of general cognitive ability and job performance: Why there cannot be a debate. *Human Performance, 15*, 187–210.

Schmidt, F. L., Hunter, J. E. (2004). General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 86* (1), 162–173.

Shelton, S. H. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports, 66*, 987–994.

Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review, 17*, 110–116.

Sisk, D. A. (1993). Leadership education for the gifted. In K. A. Heller, F. J. M¨onks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon.

Skinner, W., & Sasser, W. E. (1977). Managers with impact: Versatile and inconsistent. *Harvard Business Review, 55* (6), 140–148.

Smith, A., Foti, R. J. (1998). A pattern approach to the study of leader emergence. *Leadership Quarterly, 9*, 147–151.

Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15*, 201–293.

Sternberg, R. J. (2007). A systems model of leadership:WICS. *American Psychologist, 62*, 34–42.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology, 25*, 35–71.

Zaccaro, S. J., Foti, R. J., Kenny, D. A. (1991). Self-monitoring and trait-based variance in leadership: An investigation of leader flexibility across multiple group rotations. *Journal of Applied Psychology, 76*, 308–315.

Zaccaro, S. J., Mumford, M. D., Connelly, M. S., Marks, M., A., Gilbert, J. A. (2000). Assessment of leader problem-solving capabilities. *Leadership Quarterly, 11*, 37–64.

Milena Stipić, M.A. Pedagogue
Dr Radovan Grandić, Full Professor
Novi Sad

LEADERSHIP, MORALITY AND GIFTEDNESS:
PROBLEMS, PARALLELS, AND PERSPECTIVES

Abstract

Leadership ability is considered a desirable personality trait, if it is used in a positive way. People look at the leaders when they need to lead them and give them strength in tragic times; they are asked for spiritual guidance and advice. Leaders are seen as figures of authority that make decisions for the benefit of others. Were such individuals born to be leaders? Where the efficiency and morality of leaders are found? Are leaders intellectually gifted? Can leadership be nurtured and shaped? These questions are the essence of the following paper.

Although there are ongoing debates on the definition of the leaders' excellence, the authors of the paper emphasize the informative parallels among the leadership, morality, and the cognitive ability, with the implications for the education for gifted.

Key words: effective leadership, moral leadership, cognitive ability, giftedness.

Милена Стипич, д-р Радован Грандич Новый Сад

ЛИДЕРСТВО, МОРАЛЬНОСТЬ И ОДАРЁННОСТЬ:
ПРОБЛЕМЫ, ПАРАЛЛЕЛИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Резюме

Лидерские способности являются желательной чертой личности, если используется положительным способом. На лидеров мы смотрим тогда когда кто-либо должен повести нас и дать нам силу в трагические времена; от лидеров мы ожидаем духовное направление и совет; на них мы смотрим как на фигуры с авторитетом, которые принимают решения на благо других. Являются ли такие индивидуумы врождёнными вождями? В чём состоит эффективность и моральность лидера? Являются ли лидеры интелектуально одарёнными? Можно ли лидерство развивать и формовать? Настоящие вопросы являются костяком настоящей работы.

Хотя ещё идут дискуссии об определении лидерской чрезвичайности, авторы в настоящей работе провели важные параллели между лидерством, моральностью и когитивной способностью с определёнными импликациямисодержаниями для образования одарённых.

Опорные слова: эффективное лидерство, моральное лидерство, когнитивная способность, одарённость

Проф. др Жељко Бјелајац
Доц. др Јелена Матијашевић
Доц. др Милан Почуча
Правни факултет за привреду и правосуђе,
Универзитет Привредна академија,
Нови Сад

UDK 004.738.5:343.3/.7
UDK 004.378.5:316.353
UDK 004.378.5:176.5-053.2
Прегледни чланак
Примљен: 3. IV 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 207–220.

ЗНАЧАЈ ЕДУКАЦИЈЕ МЛАДИХ О ЗЛОУПОТРЕБАМА НА ИНТЕРНЕТУ

Резиме

Велики проблем савременог друштва јесте злоупотреба Интернета, као основне глобалне комуникацијске компјутерске мреже. Бројне су опасности којима је млада популација корисника Интернета свакодневно изложена. Проблем који постоји на Интернету, а који веома погодује вршењу различитих недозвољених радњи, јесте немогућност сазнавања идентитета корисника, као и све већа заступљеност spam, односно „нежељене“ поште. Последњих година дошло је и до експанзивног развоја социјалних мрежа на Интернету. Оне данас представљају садржаје који су веома популарни међу корисницма Интернета, а њихов утицај на младе је највећи. Млади су најугроженија циљна група већине појавних облика злоупотреба Интернета. Овакве околности су нарочито погодовале настајању, развоју и ширењу дечије порнографије. Упоредо са развојем Интернета, значајно је олакшана производња, али и дистрибуција порнографских садржаја са децом. Врло важна тема у области Интернет безбедности јесте заштита деце и младих на Интернету. Едукација и упозорења на нивоу родитеља играју можда најважнију улогу у превенцији и решавању овог проблема. Адекватна безбедносна култура свих корисника, а нарочито младих, императив је савременог друштва.

Кључне речи: Злоупотребе Интернета, Социјалне мреже, Дечија порнографија, Едукација младих, Интернет безбедност

Увод

Криминал везан за компјутерске мреже је облик криминалног понашања код кога је специфичност окружења разлог тога што се компјутерске мреже појављују у троструко улози: као средство или алат, циљ или објект напада или као окружење извршења кривичног дела

Ако компјутерске мреже посматрамо као циљ или објект напада, увиђамо да се нападају сервиси, функције и садржаји који се на мрежи налазе. Краду се услуге и подаци, оштећују се или уништавају делови или цела мрежа и компјутерски системи, или се ометају функције њиховог рада.

Године 1998. десио се први масовни напад на Интернету, када је у мрежу убачен самоpепликујући програм који уништава податке на рачунарима и шири се самостално по мрежи („компјутерски црв“), који је направио велику штету и практично уништио готово трећину Интернет садржаја у САД. У наредним годинама, готово да није било Интернет презентације важније владине институције у САД, мултинационалне корпорације, међународне организације и сл., која није „хакована“ (енгл. hacked), односно чији садржај није избрисан, замењен другим садржајем или склоњен на извесно време са Интернета, тако што би неко неовлашћено приступио рачунару-серверу на коме се чувају подаци тих сајтова. Године 2003. пуштен је до сада најдеструктивнији црв, тзв. „сафирни црв“, који је у року од десет минута заразио 90% рачунарских система на планети који нису имали (адекватну) заштиту (Mannes, A: 2007).

Ако посматрамо мреже као средство или алат, увиђамо да велики број модерних криминалаца користи све више компјутерске мреже као оруђе за реализацију својих намера, управо због могућности које им то окружење пружа.

„Cyberstalking“ је пример коришћења компјутера и Интернета као средства којим се олакшава вршење традиционалних кривичних дела. Овај појам, уопштено говорећи, односи се на коришћење Интернета, е-маила или другог средства електронске комуникације за „лов“ („stalk“) на друге особе, где „stalking“ у традиционалном смислу значи учешће у поновљеном узнемиравању или претећем понашању као што је праћење лица, узнемиравање путем телефона, или слање претећих порука или предмета, које код жртве изазива разуман страх за живот или телесни интегритет (The Attorney General Report: 2010). Узнемиравање се, пре свега, одвија путем бесконачног слања електронских порука лицу које не жели или нема разлога да комуницира са пошиљаоцем порука. Узнемиравање може имати облик претње, сексуалне асоцијације, пежоративног етикетирања коришћењем језика мржње, антисемитизма, национализма и сл. Специфичан вид наношења штете угледу појединца коришћењем капацитета глобалне рачунарске мреже, јесте слање електронских порука штетног садржаја неком лицу где се пошиљалац поруке потписује као неко други кога жели да увреди или да наруши његов углед слањем поруке.

Ако компјутерске мреже посматрамо као окружење извршења кривичних дела, увиђамо да то окружење служи за врло ефикасно прикривање криминалних радњи.

Посебно изражен проблем у овој области јесте злоупотреба Интернет-а, као основне глобалне комуникацијске компјутерске мреже. Циљ рада јесте да укаже на већину опасности којој је млада популација корисника Интернета свакодневно изложена. Систем квалитетне едукације младих један је од основних стубова превентивног деловања на решавање проблема ове врсте. Посебан акце-

нат стављен је на разматрање дечије порнографије, с обзиром да је са развојем Интернета ова појава попримила експанзивне размере, и једна је од најопаснијих манифестационих форми злоупотребе наведене глобалне рачунарске мреже којој је изложена млада популација, укључујући и категорију деце.

Злоупотребе Интернета

Ако погледамо претходно објашњене улоге у којима се једна рачунарска мрежа може наћи, констатоваћемо да је Интернет изузетно погодан превасходно као средство вршења различитих кривичних дела. Проблем који постоји на Интернету, а који веома погодује вршењу различитих недозвољених радњи, јесте проблем идентитета. Наиме, тешко је на Интернету утврдити нечији прави идентитет. Занимљив аргумент ове тврдње је текст испод чувене карикатуре објављене 05.07.1993. године у Newyorker-у, на којој је насликан пас који сурфује Интернетом – On the internet nobody knows you are a dog (Babović, M: 2004, str. 744). Огромне могућности, које ова глобална мрежа свакодневно пружа свим својим корисницима, константно су подложне различитим злоупотребама

О значају Интернет-а, као основне глобалне комуникацијске компјутерске мреже, говори податак да Интернет достиже пунолетство у 2008. години са око милијарду корисника и са око 100 милиона сајтова. На мрежи се сваког дана у просеку прикључи 100 000 нових корисника (Kešetović, Ž: 2008, str. 37). У табели 1. приказан је број корисника Интернета у свету према регијама. Урађен је компаративан преглед у распону од десет година, односно приказани су резултати истраживања за 2000. годину, потом и за 2010. годину, а на самом крају приказан је раст корисника Интернета за овај период, изражен у процентима. Након тога, у графику 1. приказан је процентуални однос броја корисника Интернета у свету према регијама, док је у графику 2. приказан процентуални однос броја Интернет корисника у Европи у односу на остатак света.

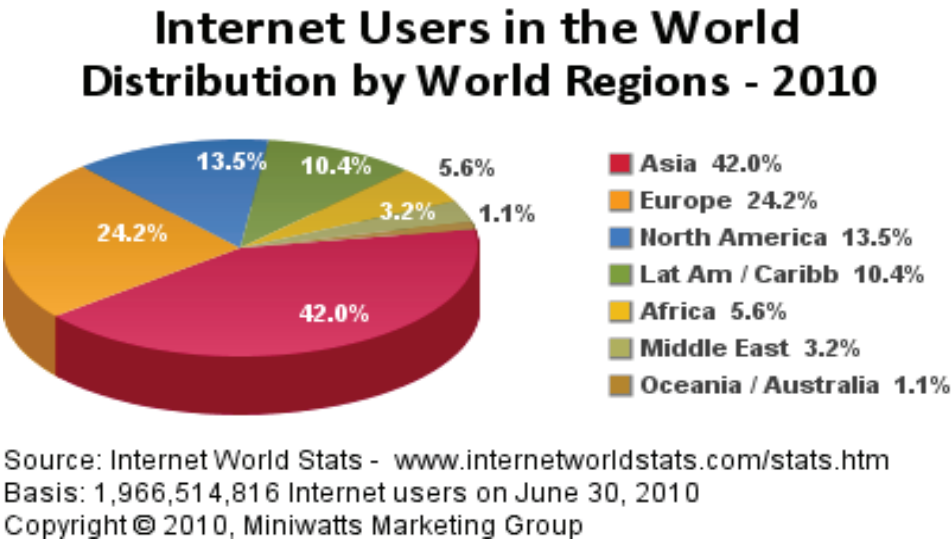
Табела 1. Број корисника Интернета у свету према регијама

Светски региони	**Број становника (са 2010. год.)**	**Корисници Интернета 31.12.2000**	**Корисници Интернета 30.06.2010.**	**% Популације**	**% раст 2000–2010**
Африка	1,013,779,050	4,514,400	**110,931,700**	10.9 %	2,357.3 %
Азија	3,834,792,852	114,304,000	**825,094,396**	21.5 %	621.8 %
Европа	813,319,511	105,096,093	**475,069,448**	58.4 %	352.0 %
Блиски Исток	212,336,924	3,284,800	**63,240,946**	29.8 %	1,825.3 %
Северна Америка	344,124,450	108,096,800	**266,224,500**	77.4 %	146.3 %

Светски региони	Број становника (са 2010. год.)	Корисници Интернета 31.12.2000	Корисници Интернета 30.06.2010.	% Популације	% раст 2000–2010
Латинска Америка & Кариби	592,556,972	18,068,919	**204,689,836**	34.5 %	1,032.8 %
Аустралија и Океанија	34,700,201	7,620,480	**21,263,990**	61.3 %	179.0 %
СВЕТ УКУПНО	6,845,609,960	360,985,492	**1,966,514,816**	28.7 %	444.8 %

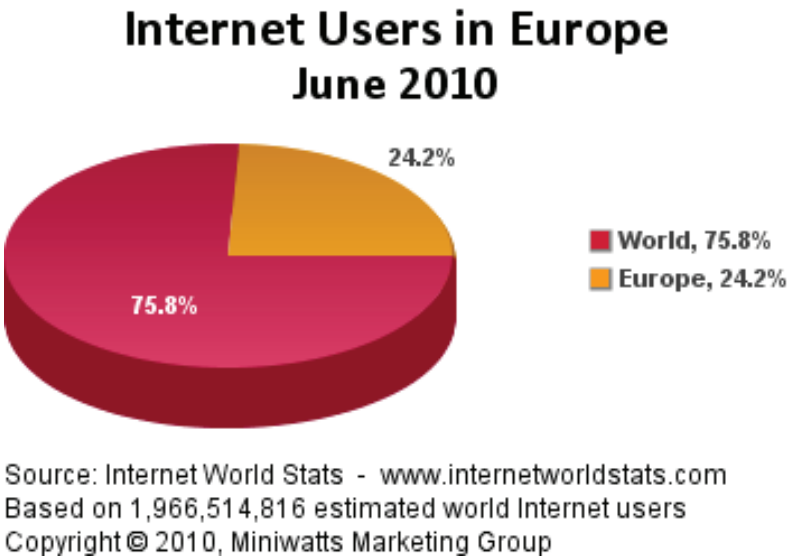
Извор: Internet Usage Statistics, World Internet Usage and Population Statistics; Copyright © 2000 - 2010, Miniwatts Marketing Group; Стање на дан 30.06.2010. године; http://www.internetworldstats. com/stats. htm (05.02.2011.)

График 1: Број корисника Интернета у свету према регијама, исказан у процентима



Извор: Internet Usage Statistics, World Internet Usage and Population Statistics; Copyright © 2000 - 2010, Miniwatts Marketing Group; Стање на дан 30.06.2010. године; http://www.internetworldstats. com/stats. htm (05.02.2011.)

График 2: Проценат Интернет корисника у Европи



Извор: Internet Usage in Europe, http://www.internetworldstats. com/stats4. htm (05.02.2011.)

Интернет је, свакако, направио револуцију у многим аспектима живота и рада савременог човека, међутим, социјалне мреже су направиле своју револуцију у оквиру Интернета. Социјалне мреже на Интернету данас представљају садржаје који су веома популарни међу корисницма интернета, а нарочито међу младима. Осим што представљау неку врсту тренда, што доприноси њиховој популарности, оне доносе и нове могућности у комуникацији, као и олакшано склапање контаката, као и употребу и размену различитих садржаја, што их чини примамљивим. Представљају нови модел понашања и утицаја на Интернету, али и у друштву, а утицај на младе је највећи. Када се говори о социјалним мрежама, прва асоцијација је везана за Фејсбук (Facebook), најпопуларнију и најбројнију виртуелну заједницу тог типа на свету.

Данас социјалне мреже, као и коришћење Интернета и мобилних телефона представља стандард и „нешто без чега се не може“, нарочито међу млађом популацијом. Колико се озбиљно размишља о Интернету, говори и податак да је Финска Влада донела одлуку по којој је интернет у Финској постао законом загарантвоан, што значи да ће сваки грађанин те земље, у догледно време, имати универзални, законом заштићени приступ интернету, јер се сматра да је он неопходан за нормалан живот. Фејсбук, по најновијим подацима, има око 400 милиона корисника и сада је један од најпосећенијих сајтова у свету. Према студији,

коју је урадио AdriaTalk, Србија је лидер у региону са преко 2 милиона корисника Фејсбука (Internet i socijalne mreže – upotreba i zloupotreba: 2010).

Социјалне мреже пружају разне могућности, а за многе представљају и добру забаву. Међутим, поред свих позитивних страна оваквог вида комуникације, битно је поменути и оне негативне. Како на Интернету, тако и на Фејсбуку, постоје разне могућности за злоупотребу, а млади су најугроженија циљна група. Ако већ корисници користе социјалне мреже, онда треба да буду промишљени и опрезни, као и да се осигурају што је боље могуће. На пример, у САД постоје и саветници за интернет упознавање.

Посебну пажњу треба посветити малолетницима, иако се из бројних примера може видети како и пунолетни могу бити злоупотребљени. То значи да је едукација посебно битна, баш као и улога родитеља, који морају бити активно укључени у сазнања везана за Интернет и социјалне мреже и да разговарају са својом децом о томе. То што су њихова деца у својој соби за компјутером, а не на улици, не значи да су безбеднија. Ипак, Интернет, социјалне мреже и Фејсбук имају много позитивних страна, а едукативно-информативна страна је посебно битна и чини нам живот лакшим, али и забавнијим.

Поред претходног представљања значаја Интернета, навешћемо још један начин коришћења претходно поменутих капацитета ове глобалне рачунарске мреже. Наиме, последњих година слање електронске поште постало је најчешћи вид комуникације. Према актуелним истраживањима у овој области, у 2009. години дневно је послато 247 милијарди e-mail порука, док у 2010. години број послатих e-mail порука износи 294 на дан. Податак да је дневно послато 294 милијарди порука значи да је сваке секунде послато више од 2,8 милиона порука. Око 90% ових порука представља нежељену пошту (spam) или садржи штетне програме (Radicati Group Statistics: 2011).

Spam „нежељена пошта“ је као Интернет феномен постао много више од непријатности корисника. Извршиоци кривичних дела путем spam-а имају небројене могућности да преваре потенцијалне клијенте, оштете компјутерске системе у свету у року од само неколико часова, те изложе рањивости системе корпорација и државне администрације нападајући их тзв. компјутерским вирусима. Неки комерцијални spam сервиси укључују botnet мреже за слање ових порука, које помажу да се избегну анти-spam мере на рачунарима корисника и заштите на серверима Интернет провајдера, које функционишу на тај начин што се блокирају IP адресе које су постављене на „црне листе“.

Друга страна spam-а јесте добијање нежељене поште зато што је неки од сајтова или других сервиса коме особа остави своју важећу e-mail адресу (приликом регистрације, нпр.) уступа – бесплатно или за одређену накнаду – спискове тих адреса различитим компанијама, које затим шаљу огроман број (правих или лажних) реклама за најразличитије производе.

Као што се може видети, spam поруке имају најчешће маркетиншки аспект. У принципу, слање ове врсте поште најјефтинији је начин рекламе. Међутим, може се десити да се уз spam поруку пошаље, у виду прилога, и неки штетан - ма-

лициозан програм. Уколико се то деси, случај више није у сивој зони граничних случајева, већ представља кривично дело из члана 300. Кривичног законика Србије – Прављење и уношење рачунарских вируса.

Дечија порнографија

Дечија порнографија постојала је и пре стварања Интернета. Није могуће рећи да ли је појава Интернета подстакла потражњу за дечијом порнографијом и одлучујуће утицала на проширење постојећег тржишта, или је то само један више начин ширења ове појаве која би постојала у сваком случају. Јасно је, ипак, да је моћ Интернета имао приличан утицај на тржиште дечије порнографије и омогућавање адекватног окружење за ширење ове појаве. Развој информационих технологија, као и доступност персоналних рачунара и пратећих медија за чување и пренос података условио је и експанзију постојећих, али и појаву нових облика испољавања сексуалног искоришћавања деце. Разноврсне могућности злоупотребе Интернета, као најпопуларније глобалне рачунарске мреже, значајно су олакшале производњу, дистрибуцију, пренос и објављивање порнографских садржаја са децом. Деликти из сфере сексуалне експлоатације деце, врло су специфична кривична дела која садрже тешка кршења основних људских права и слобода која услед примене психичког и физичког насиља, као главног метода рада, трајно ремети складан и неометан раст и развој личности, јер су жртве беспомоћне и тиме лако подложне различитим видовима психичке манипулације.

Најчешће је реч о поседовању, али и ширењу дечијег порнографског материјала путем Интернета на којем су деца и малолетници. Починиоци ових кривичних дела су из свих социјалних сталежа, различитих годишта и нивоа образовања. У иностранству су рађене многобројне студије на ову тему и ниједна није успела да дефинише која је то категорија друштва која се бави дечијом порнографијом путем Интернета. Починиоци могу бити политичари, физички радници, доктори наука, свештеници, као и обични грађани (Kompjuterski kriminal sve opasniji: 2010).

Под дечијом порнографијом подразумевају се порнографски садржаји који визуелно представљају децу укључену у експлицитан сексуални однос уз ласцивно приказивање дечијих гениталија и околни део тела (Korać, S.: 2008, str. 46).

Злоупотребе деце и малолетника од стране одраслих најчешће укључује лажно представљање и манипулисање, са циљем придобијања и навођења на непожељна понашања, као што су сексуална. Педофили су „добри психолози“ и играју на карту подложности и слабости најрањивијег дела популације, а то су деца. Њихов приступ је двосмеран и он прво полази од објашњења да су радње које се захтевају од деце искључиво у едукативне сврхе уз напомену да то треба да остане њихова тајна. Уколико таква тактика не даје одговарајуће резултате, онда се, неретко, прибегава претњи као провереном инструменту присиле. Перфидност педофила је усавршено средство за остваривање својих „ниских побуда

и циљева“. Они су обично са децом пажљиви и према њима гаје посебно дирљива осећања. Управо из тих разлога околина и не сумња у такву особу, већ, напротив, показује стање изненађења и шока приликом разоткривања и сазнања о нечијим педофилским склоностима и активностима. У том контексту, такође је шокантан податак, да у готово 90% случајева дете познаје педофила.

Због тога је потребан и известан степен пажње родитеља, јер у ситуацијама када су потенцијалним злоупотребама изложена деца, која доста времена проводе на Интернету, од изузетног је значаја опрез и њихова благовремена реакција. Савети који се обично упућују родитељима, а у циљу заштите деце и малолетних лица, наведени су у Прилогу 1.

Наиме, родитељи би требало да схвате да опасност од Интернета вреба у сваком тренутку и на сваком месту, широм света. На подручју тзв. домаће мреже - земље бивше Југославије и околне земље из подручја - у великој мери су активне секте, групе за трговину децом и дечију порнографију, које нуде добре сезонске послове и зараде, могућност успеха и томе слично. Дете не може стопостотно сачувати ниједан софтвер. Родитељи су једина одбрамбена мера у борби против online напада на децу.

Република Србија је такође захваћена овим проблемом. Ни наша земља није поштеђена разних видова злоупотребе достигнућа информационе технологије у сврху вршења овог појавног облика криминалног понашања. „Током 2006. године само је у Србији на овај начин страдало 30 малишана, док се у свету полиције великих градова непрестано муче са десетинама злоупотреба Интернета месечно“ (Arsenin, A.: 2010).

Врло је забрињавајућ податак по коме је у 2006. години на Интернету са подручја Србије и Хрватске уклоњено на десетине видео материјала у режији деце од 12–16 година. Деца у школама данас и сама постају злостављачи и уцењивачи (тзв. вршњачко насиље преко Интернета и мобилних уређаја), док одговорна лица нису сигурна шта могу да учине да би се то спречило (Ibid.).

Веома велики простор за различите злоупотребе остављају тзв. Chat-сервиси. „Chat-сервиси су идеалан алат злонамерника. Директна комуникација, коју они омогућују, одаје многе тајне и наводи наивну децу на активности које им, иначе, не би падале на ум. Путем Chat-room педофили могу да сазнају све о својој потенцијалној жртви: куда се креће, шта воли, какав јој је распоред часова у школи, у каквим је односима са родитељима, браћом и сестрама, и слично. Педофили чак и не морају активно да се укључе у разговор: они могу сасвим неометано и скривено да прате разговор међу децом и да на тај начин прикупе за себе неопходне информације. Раније су педофили одлазили на игралишта и посматрали децу, пратили их, запиткивали, испитивали и слично, али су се тако ипак излагали и својеврсном ризику. Глобална мрежа, међутим, педофилима омогућује безопасно праћење деце - без последица и ризика, њихово укључивање у дечју игру и забаву, али, изнад свега - бег у анонимност Интернета кад год се приближи опасност од разоткривања. Полако али сигурно, педофил код детета стиче поверење, уверавајући га да му је он искрени пријатељ и да њихове тајне

нико не зна осим њих самих. Наравно, све то се ради са идејом да педофил једном и лично сретне своју жртву, ради „упознавања и дружења“. Нека истраживања у Америци показују да 19% деце која се служе Интернетом бива изложено разним врстама сексуалних порука. Ризику су највише изложена деца од 12 до 17 година која користе Chat -room и, наравно, она која притом разговарају са странцима (Ibid.).

Данас је чест случај да родитељима додатну лажну безбедност пружа осећај да је дете које сурфује по Интернету ипак све време код куће, у својој соби. Међутим, педофили разговарају са њиховом децом свега пар метара од дневне собе у којој они бораве. Децу су родитељи раније учили да не ступају у контакт са непознатим особама, али данас они, једноставно, не схватају да је Интернет канал са најбогатијим могућностима комуникације и да је њихово дете у високо ризичном положају, будући да свакодневно ступа у контакт са гомилом непознатих и потенцијално опасних људи. Стога, задатак родитеља састоји се у томе да упуте своје дете ка оном што је за њега добро и корисно, а да га одврате од оног што је и бескорисно и опасно. Став „боље да је у соби, барем знам где је...” не пружа никакву сигурност, уколико дете комуницира са злонамерницима и упија њихове погубне идеје путем Интернета. Пасивност родитеља игра кључну улогу у високом степену ризика који прети њиховом детету. Они би требало да буду свесни чињенице да, када свом детету купују рачунар, и сами заједно са њим крећу у нови свет за који не треба пуно знања, али је потребно много опреза, посвећености и непрестаног проучавања дететових интересовања (Ibid.).

Прилог 1. Савети за родитеље у случају сазнања да је дете било изложено насиљу путем Интернета

Р. бр.	Ако сазнате да је дете било изложено насиљу путем Интернета, потребно је урадити следеће:
1	Научити дете да не одговара на насилне, претеће или било које друге сумњиве поруке и позиве.
2	Не брисати поруке или слике јер могу послужити као доказ.
3	Избегавати остављање фотографија на Интернету, нарочито деце, које могу бити јавно доступне свим корисницима.
4	Контактирати са Интернет провајдером и пријавити да је примљена таква порука.
5	Обавестити школу о понашању – злостављању или евентуалним променама расположења и понашања код детета.
6	Обавестити полицију ако поруке садрже претње насиљем, ухођење, напаствовање, дечију порнографију или у случају да претходни кораци нису дали резултате.

Р. бр.	Ако сазнате да је дете било изложено насиљу путем Интернета, потребно је урадити следеће:
7	Ако је познат идентитет извршиоца, број или електронска адреса са које су узнемирујуће и злонамерне поруке упућене, свакако обавестити о томе полицију, мобилне оператере, Интернет провајдере, школу,...

Извор: Kompjuterski kriminal sve opasniji, http://www.politika. rs/rubrike/Hronika/Kompjuterski-kriminal-sve-opasniji. It. html (11.09.2010.)

Значај едукације младих

Министарство за телекомуникације и информационо друштво је током трајања кампање «Кликни безбедно», спровело истраживање у 16 градова у Србији у којем је учествовало 509 ученика основних и средњих школа. Према резултатима истраживања, деца мало, и углавном неквалитетно, проводе време на Интернету. Најчешће се Интернет користи за забаву, углавном chat (14%), гледање спотова (16%), док 12% ученика сурфује Интернетом без претходног плана. На првом месту, када је реч о забавним садржајима, је посета популарним друштвеним мрежама попут Facebook-а на којем има отворен налог 73% испитаних, док њих 21% има отворен налог на другој популарној мрежи за дружење MySpace. Поред ажурирања свог налога на друштвеним мрежама (18%) и играња игрица (17%), мањи број испитаника је изјавило да Интернет користи када жели да сазна нешто више о одређеној ствари (16%). Велики број испитаних, њих 31%, је изјавило да њихови родитељи не знају шта они раде на Интернету. Интересантно је да чак 12% ученика у Србији у листи својих пријатеља на Facebook-у има родитеље. Да су деца на Интернету изложена ризичном понашању, као и у стварном животу, показује и чињеница да се њих 31% срело и лично са особом коју је по први пут упознао преко Интернета. Иако је 85% испитаних изјавило да није доживео неугодности на глобалној мрежи, осталих 15% као најчешће непријатности које су доживели на Интернету наводе шиканирање, увреде, лажно представљање и „стартовање од стране старијих особа“ (Bezbednost učenika na Internetu: 2012).

Имајући претходне резултате истраживања у виду, као и све претходно речено, очигледно је да „присуство злоупотреба младих и деце путем Интернета захтева пре свега превентивна решења која се могу поделити у следеће групе:

1) Едукација и упозорења на нивоу родитеља и на нивоу деце.

2) Систем контроле и сузбијања — контрола софтверима, контрола уређаја и контрола рачунарских мрежа.

3) Строга казнена политика“ (Arsenin, A.: 2007, str. 130).

Едукација и упозорења на нивоу родитеља играју можда најважнију улогу у превенцији и решавању овог проблема. Родитељи морају да постану свесни и да прихвате да проблем злоупотреба путем Интернета заиста постоји и да њихова

деца најчешће сама траже решења за своје, често увеличане, невоље, избегавајући да се обрате родитељима за помоћ или не наилазећи на њихово разумевање. Доступност Интернета у сваком тренутку омогућава им да потраже одговоре на своја питања, чиме се отварају врата за могуће злоупотребе. Едукација усмерена на децу требало би да повећа степен њиховог разумевања и препознавања ситуација на Интернету које би се могле сврстати у ризичне. Циљ је да се дете оспособи да направи разлику између доброг или лошег сајта или намера у комуникацији (Милић, Д.: 2009, стр. 56).

Велики број корисника Интернета није заинтересован за област безбедности јер мисле да њихови подаци уопште нису битни и да нико неће покушати да на било какав начин угрози њихову приватност, што је велика грешка. Рачунари корисника лако могу постати посредно средство напада на неке друге рачунаре или мреже инсталацијом „Тројанског коња“. Потребно је да сви схвате да је преко 90% злоупотреба извршено управо из разлога што су корисници на неки начин посредно или непосредно допринели томе (отварање фајла у прилогу од непознатог пошиљаоца, давањем личних података на неком сајту, кредитних картица, некоришћењем софтверских техника заштите, итд). Битно је истаћи да без обзира на све врсте заштите она неће функционисати докле год корисник не схвати основне ствари и на тај начин не буде више најслабија тачка за потенцијални напад злонамерног корисника.

Ако погледамо општу ситуацију у Србији, стање је алармантно и потребно је хитно на неки начин едуковати што већи број корисника.

У последњих неколико година посебно се повећао број злоупотреба на социјалним мрежама и често можемо видети у вестима и новинама да је дошло до неког вида злоупотребе. Самим тим што су друштвене мреже тог типа да се тамо налазе осетљиви подаци одређених појединаца (слике, различити датуми, бројеви телефона, e-mail…) они постају све интересантнији за хакере. Пре неколико дана били смо сведоци једног од највећих упада где је компромитовано више од 600.000 налога на Facebook мрежи, што се може сматрати једним од већих напада у последње време (Bezbednost na Internetu: 2011).

Врло важна тема у области Интернет безбедности, јесте заштита деце и младих на Интернету. Интернет деци и младима нуди фантастичне могућности за откривање, повезивање и креирање. Међутим, у оваквим ситуацијама постоје и ризици. Предлог је да се деца упознају и едукују у вези са претњама на Интернету, као и да се користе одређени програми за филтрирање садржаја како би се направило безбедно окружење. „Оставити дете само на Интернету, без објашњења које су све опасности и шта све не треба да ради, исто је што и оставити га самог ноћу, на улици у најозлоглашенијој четврти коју можете замислити“ (Ibid.).

Закључак

Појава Интернета довела је до тога да комуникација никад није била доступнија, јефтинија и бржа. Упоредо са позитивним странама Интернета, посто-

је и штетне појаве које су отвориле простор за разне врсте злоупотреба. Врбовање жртава путем Интернета, пре свега у Интернет причаоницама, тешко је разликовати од безазленог дружења.

Важно је да сви корисници Интернета, без обзира да ли су професионалци или обични корисници, буду упознати са претањама и техникама заштите од истих. Уколико се повећа свест свих корисника о безбедносним претњама, сигурно ће се подићи и опште стање безбедности на Интернету на неки виши ниво.

Тенденција пораста броја корисника на Интернету указује на потребу предузимања пре свега превентивних радњи у циљу спречавања злоупотреба. Превенција укључује едукацију на нивоу родитеља и деце, коришћење специјализованих програма који омогућавају контролу и блокаду приступа нежељених страница и превенцију законодавним акцијама које би нормама регулисале ову област. Битно је нагласити да прву безбедоносну линију одбране своје деце од свега што им прети из света виртуелне реалности јесу управо свесни и одговорни родитељи.

Поред незаобилазне и примарне улоге родитеља у сузбијању ових негативних појава, такође је важна и неопходна подршка наставника, васпитача, уопште педагога, односно друштва у целини у циљу подизања свести јавности кроз медијске и едукативне кампање, усмерене ка деци и младима ради информације о могућностима злоупотребе интернета и начинима безбедног коришћења.

Истичемо и то да ни најбољи, ни најефикаснији заштитни софтвер не може бити толико значајан у области заштите безбедности коришћења Интернета, колико то може бити адекватна безбедносна култура самих корисника. Каже се да је заштита онолико добра колико је добра њена најслабија карика, а најслабија карика сваког система је најчешће човек, тако да је најбитније примењивати константан систем едукације свих корисника, а посебно младе популације, не заобилазећи притом категорију деце, која све чешће представљају циљну групу различитих форми злоупотреба информационо-комуникационе технологије.

Литература

Arsenin, A. (2010) *Zloupotreba Interneta – Predatori na decu*. Obrazovni sistem „Ruđer Bošković“. World Wide Web (16.03.2012.) http://www.internetservis.co.rs/virtuelnodetinjstvo/Skripta%204%20-%20Predatori%20-%20Zloupotreba%20Interneta%202010.pdf

Arsenin, A. (2007) *Zla strana Interneta.* Mobilni magazin, specijalno izdanje — broj 2. World Wide Web (16.03.2012.) http://www.igra.rs/preuzimanje/mobilniSE1207.pdf

Babović, M. (2004) *Hakerska subkultura i kompjuterski kriminal*. Pravni život – časopis za pravnu teoriju i praksu, br. 9, Godina LIII, Knjiga 485, 1-1356, Udruženje pravnika Srbije, Beograd

Bezbednost na Internetu (2011) World Wide Web (16.03.2012.) http://www.neskwebart.com/2011/11/bezbednost-na-internetu/

Bezbednost učenika na Internetu (2012) World Wide Web (16.03.2012.) http://www.kliknibezbedno.rs/latin/bazaznanja.html

Internet Usage Statistics (2010) *World Internet Usage and Population Statistics*. Copyright © 2000 – 2010. Miniwatts Marketing Group. World Wide Web (05.02.2011.) http://www.internetworldstats.com/stats.htm

Internet Usage Statistics (2010) *Internet Usage in Europe*. World Wide Web (05.02.2011.) http://www.internetworldstats.com/stats4.htm

Internet i socijalne mreže – upotreba i zloupotreba (2010) World Wide Web (16.03.2012.) http://www.verat.net/sr/novosti/2010-06-21/internet-facebook-i-sociajlne-mreze-upotreba-i-zloupotreba/

Kešetović, Ž. (2008) *Internet kao oruđe terorista.* Revija za bezbednost – stručni časopis o koripciji i organizovanom kriminalu. Centar za bezbednosne studije. Godina II. Br. 4. Beograd

Korać, S. (2008) *Suzbijanje dečije pornografije na Internetu: EU standardi.* Revija za bezbednost – stručni časopis o koripciji i organizovanom kriminalu. Centar za bezbednosne studije. Godina II. Br. 11. Beograd

Kompjuterski kriminal sve opasniji (2010) World Wide Web (11.09.2010.) http://www.politika.rs/rubrike/Hronika/Kompjuterski-kriminal-sve-opasniji.It.html

Mannes, A. (2007) *Threats to Internet*. Computer Crime Research Center 2007 World Wide Web (06.02.2011.) http://www.crime-research.org/articles/threat-ti-internet

Милић, Д. (2009) *Трговина децом – врбовање путем Интернета*. Ревија за безбедност, стручни часопис о корупцији и организованом криминалу. Година III. број 3, стр. 53-58. Центар за безбедносне студије. Београд

Radicati Group Statistics (2011) World Wide Web (12.02.2011.) http://email.about.com/od/emailtrivia/f/emails_per_day.htm

The Attorney General Report (2010) *Cyberstalking: A New Challenge for Law Enforcement and Industry*. World Wide Web (25.08.2010.) http://www. usdoj.gov/criminal/cybercrime

Željko Bjelajac, Ph.D.
Jelena Matijašević, Ph.D.
Milan Počuča, Ph.D.
Novi Sad

IMPORTANCE OF EDUCATION OF YOUNG PEOPLE ON THE ABUSE OF THE INTERNET

Summary

A major problem of modern society is the abuse of the Internet as the main global computer communication network. There are many dangers to which is the young population of Internet users daily exposed. The problem that exists on the Internet, which is very conducive to the performance

of various illegal activities is the impossibility of knowing the identity of users and the increasing presence of spam or “junk” mail. In recent years there has been expansive development of social networks on the Internet. They represent the contents of which are very popular among Internet users, and their impact on young people is greatest. Young people are most vulnerable target group of most forms of Internet abuse. Such circumstances are especially favorable for emerging, developing and disseminating child pornography. Along with the development of the Internet, it is greatly facilitated the production and the distribution of pornographic material with children. A very important topic in the field of Internet security is the protection of children and young people on the Internet. Education and warnings at the parents may play a major role in preventing and solving this problem. Adequate security culture of all users, especially the young people, is imperative for modern society.

Keywords: Misuse of the Internet, Social Network, Child Pornography, Education of Youth, Internet Safety

Д-р Желько Бьелаяц Д-р Елена Матияшевич Д-р Милан Почуча Новый Сад

ЗНАЧЕНИЕ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ МОЛОДЫХ
О ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯХ НА ИНТЕРНЕТЕ

Резюме

Большой проблемой в современном обществе является злоупотребление интернета,как основной глобальной коммуникационной компьютерной сети. Опасности,которым молодые пользователи интернета ежедневно подвергнутьцмногочисленные. Проблема существующая на интернете, а которая очень способствует выполнению разных непозволительных действий, является невозможность подтверждения идентитета пользователя, и всё большее присутствие spam, то есть “нежелательной” почты. В последние годы сильное расширение на интернете имеют разные социальные сети. Они сегодня предлагают содержания очень популярные среди молодёжи и их влияние на неё большое. Молодые люди и дети являются групп под наиболее сильной угрозой в большинстве случаев злоупотребления интернета. Такие обстоятельства в особенности помогли появлению, развитию и распространению детской порнографии. Наряду с развитием интернета-облегчено производство и расширение порнографических содержаний с детьми. Важнейшей темой в области интернет безопасности, я вляется защита детей и молодых на интернете. Предупреждения и 065 ние со стороны родителей играют важнейшую роль в превентиве и решении настоящей проблемы. Адекватная безопасная культура всех пользовате« лей, а особенно молодых, является важнейшим делом современного общества.

Опорные слова: злоупотребления интернета, социальные сети, детская порнография, предупреждение молодых, интернет безопасность

Мр Марта Дедај
ШОСО „Братство“
Бечеј

UDK 615.851:316.811/.815
Прегледни чланак
Примљен: 20. V 2011.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 221–230.

ПОРОДИЧНА И БРАЧНА ТЕРАПИЈА ПО МЕТОДИ ВИРГИНИЈЕ САТИР – ПРИКАЗ СЛУЧАЈА

Резиме

У раду се наглашава важност постављања терапијских циљева у породичној и брачној терапији по методи Виргиније Сатир - постављање симптома у контекст унутарпородичне динамике, хомеостазе и утицаја прошлих на садашње односе. Циљ терапије је да се инконгруентни начини решавања конфликта унутар брачне и породичне динамике претворе у конгруентне начине комуникације. Овакве комуникационе околности, које раније чланови породице нису препознавали, примећују и разоткривају се у току терапије. Теарпеут преузима улогу преводиоца комуникационих збивања и на тај начин им помаже да лакше успоставе дијалог запажајући поремећене комуникационе обрасце понашања. Истакнута је важност да породица дефинише проблем и сама понуди моделе решевања у ојачавању индивидуалне, партнерске и родитељске улоге.

Кључне речи: породична терапија, брачна тераија

Значајан допринос развоју породичне и брачне терапије дала је Виргинија Сатир (1916-1988). Њена интересовања крећу се у правцу размене осећања унутар породице, избора партнера, самопоштовања. Своју теорију породичне и брачне терапије изнела је у неколико књига, од којих је најзначајнија: »Породични третман» (1973). Виргинија Сатир сматра да се бракови и породице састоје од појединаца који су међусобној инеракцији дуже време.

Кључни фактор у интеракцији је комуникација, која се спроводи помоћу симбола (геста, интонације, речи, интонације). У интеракцији учествују најмање два субјекта кроз примање и давање порука, помоћу вербалних и невербалних симбола. Кроз разумевање симбола садржаних у поруци исту улогу има прималац, кроз свој став, искуства, емоције, очекивања, као и пошиљалац, па међу њима често долази до неспоразума. Једини начин да се разјасне нејасноће је иницирање комуникације-интеракција.

Дисфункционална комуникација у партнерској релацији је резултат: начина на који су партнери васпитавани као деца, у оквиру својих породица порекла и нереалних и неизговорених очекивања које имају од својих супружника.
Породични и брачни терапеут мора радити на изоштравању сопствених визуелних, акустичних, кинестетичких и других сензибилитета, како би му помогли да што боље види, чује, осећа поремећене породичне комуникацијске обрасце понашања у породици, у циљу превођења комуникације у креативно и конгруентно. Терапеут првенствено обраћа пажњу на препознавање комуникацијских несугласица заснованих на основи:

- Инконгруентне комуникације (двосмислена, нејасна, хаотична).
- Семантичког унакажавања мисли на основи процеса читања мисли (на пример: „визуелац“ у породици, који има потребу „да гледа шта се дешава“, изазива унутар „акустичара“ унутар породице који „воли да слуша“ шта се дешава, реакцију да није схваћен или да не жели да буде схваћен).
- На комуникационим заблудама ради прихватања дела понашања објекта као тоталног понашања објекта (концепт делимичне еквиваленције).
- Несклада у степену развијености визуелног, кинеститичког и акустичног канала појединих чланова породице (Кушмић, 1994, 33).

Један од значајних циљева породичне писихотерапије је успостављање здраве комуникације. Овакве комуникационе околности, које раније чланови породице нису препознавали, примећују и разоткривају се у току терапије. Теарпеут преузима улогу преводиоца комуникационих збивања и на тај начин им помаже да лакше успоставе дијалог запажајући поремећене комуникационе обрасце понашања.

Терапеут сматра да је важно да чланови породице прихвате стил комуникације (конгруентни стил) какав им је он представио и на тај начин чланови породице постају активни учесници промене породичног система у току терапијског процеса. Конгруентна или зрела личност комуницира са високим осећајем самовредновања, а вербални аспект поруке (изговорене речи) је у складу са невербалним (изразом лица, држањем тела, напетости мускулатуре, ритмом дисања и тоналитетом гласа). Оваква личност је реална, са развијеним осећајем одговорности, компентенцица, креативности, а истинске животне проблеме решава на стваран начин. Значи, конгруентни стил комуникације односе међу члановима породице успоставља на основу отворених, директних, јасних порука. На тај начин се у породици ствара атмосфера погодна за подстицање услова отворене комуникације јер деца постављају директна питања својим родитељима путем којих тестирају комуникацијуску стварност.

Циљ породичне терапије је да се побољшава вербални аспект комуникације сваког члана у породици појединачно. Терапијски рад подразумева и психотерапију брачних односа, јер једино функционално и креативно решени партнерски односи родитеља пружају атмосферу која подстиче прави селф детета.

Свака индивидуа мора се развијати сопственим путем да би очувала сопствени интегритет (осећај неповређености). У кризним ситацијама неопходно

је међусобно разумевање када треба градити мостове између индивидуалних разлика партнера као и подносити осећај усамљености који настаје повремено. Сатирова сматра да партнери треба да "стоје" заједно али не и сувише заједно. Властити осећај самовредновања је значајан фактор у љубавном искуству као и са оним што ми од љубавног искуства као таквог ишчекујемо. Наиме, сви чланови здраве породице би требало да равноправно развијају три аспекта властитог живота: индивидуални, партнерски и живот у породици као групи (контексти "ја", "ти", "ми"). Ова три аспекта психодинамског односа значе следеће: »... Ја развијам тебе као егзистенцију, Ти развијаш мене као егзистенцију, Ја развијам егзистенцију нас, Ти развијаш егзистенцију Нас и Ми развијамо Тебе и Мене као егзистенцију» (Кушмић, 1994, 43).

Важно је схватити да је љубав стање настало на почетку остварења једне брачне везе, али је ПРОСЕЦ оно на чему треба заснивати темеље партнерства који је веома значајан за брак. Веома су значајни захтеви које партнери постављају у односу један према другом. Прве несугласице и неразумевања унутар партнерских односа настају у тренуцима када се доносе свакодневне одлуке. Поступак доношења одлука је фундаментални део процеса. Од начина на који ће партнери схватити поменути процес, зависи како ће решавати животне проблеме. За многе парове који су суочени са проблемом одлучивања, то је почетак конфликтних ситуација. Када се дође до тренутка доношења одлука, један од партнера се осећа повређеним унутар самог себе, након чега сваки партнер почиње да се осећа изолованим, бесним, превареним. Трајуће искуство партнерског ратовања гуши партнерску љубав, која се коначно и губи.

У току терапијског процеса, пожељно је да породице препознају и увиде поремећена комуникацијска дешавања, а затим вежбање чији је циљ да се дође до конгруентног комуникацијског стила који подразумева здрав начин комуникације. Веома је важна комуникација унутар партнерског односа када је осећај самовредновања код оба партнера ниског степена. Сатирова говори о "теорији кристалне кугле" када партнери претпостављају да је чињеница да се воле довољна да се без речи осети, зна и разуме шта један партнер у односу на другог осећа, жели и мисли. Сатирова сматра да здрава и добра свађа не мора означавати смрт партнерства, већ може унети више блискоти и поверења унутар партнерских односа, те наглашава велики значај "фаир-плау" партнерског ратовања.

Индивидуалне различитости нам доносе заинтересованост, животност и подстицај, али и мање тешкоће која нас приморавају на међусобна прилагођавања. Наиме, индивидуалне различитости треба схватити као стварно искуствено учење.

Постоје четири инконгруентна начина решавања конфликта унутар брачне и породичне динамике (Кушмић, 1994, 35):

1. <u>Заташкавање породичне ситуације</u>

Личности које употребљавају овакав стил погрешног решавања конфликта се називају "да говорници", јер подржавају атмосферу лажног и привидног породичног и брачног склада. "Да говорници" су склонији цефалгичним сметњама, 50% људи склоно је да на овај начин решава конфликтне ситуације.

2. Оптуживање

Оптуживање је највећи непријатељ партнерске сарадње, јер се на тај начин гуши иницијатива, сарадња, креативност, самосталност и независност. То су "не говорници" који у конфликтној ситуацији демонстрирају властиту снагу. Овакве личности склоне су обољевању од артеријске хипертензије. Сатирова сматра да је 30% људи склоно оптуживачком решавању конфликта.

3. Рационализација

Рационализација је најкултурнији начин избегавања проблема, јер се на конфликт реагује псеудофилозофирајућим, бесмисленим речима. 15% људи је склоно оваквом стилу решавању конфликта, сматра се да су склонији и лубоишијалгичним сметњама.

4. Одвраћање

Личност која је суочена са проблемом одварћа комуникацију са реалног конфликта причајући нпр.вицеве, итд. 0,5% људи је склоно оваквом стилу комуницирања у конфликтним односима.

* * *

Према мишљењу Виргиније Сатир, сложености развитка сазревајућег партнерског односа крећу се у следећим правцима:

- савршенство партнерских односа не може бити присутно од самог почетка брака и мало је оних који су лоши људи; такво сазнање може помоћи партнеру као личности да види свог брачног друга више него раније као човека;
- значаја егзистирања сопственог селфа (кроз унутрашњи увид сопственог селфа гради се поверење и поуздање у себе и друге);
- способности да партнери схвате шта се дешава у реалитету у сваком одговарајућем тренутку (нико никог не треба да носи на сопственим леђима);

Сви ови правци су прилика за остварење физичке, духовне и емотивне способности стицања капацитета за уживање у животним радостима.

Брачна психотерапија завршена је када сваки од партнера буде у стању да разграничи "ја сам ја" од "ти си ти", указујући да сваки брачни друг мора бити јединствена и независна личност. "Ако двоје људи не нађу никад сопствену сличност, немају никакве шансе да се сретну. Ако се партнери не успеју наћи у властитим различитостима, неће моћи бити стварни, нити способни изградити истински, људски и пријатељски однос. Партнери неће изаћи на крај са својим различитостима ако нису били у стању да препознају властиту различитост" (Кушмић, 1994,49).

У току породичне терапије брачни партнери би требало да остваре сва три аспекта породичних улога:

- индивидуалну улогу,
- партнерску улогу и
- родитељску улогу.

Приказ случаја

Терапијски контекст[1]:

Подаци за приказ породице Петровић добијени су током *првог интервјуа* вођеним са Маријом (24) и Дарком (28) који је трајао *једну сеансу* и током *две сеансе* на којима се узимају *генограмски подаци* на коме су присуствовали Марија и Дарко. У раду је дат приказ још *три* (трећа, четврта и пета) *сеансе* са брачним паром Петровић.

Прву сеансу са овом породицом заказала је Марија која као *проблем* наводи *осећај велике удаљености (претерана дистанца) од свог супруга* Дарка. Она сматра да се дистанца појавила доласком на свет њиховог сина Марка. С обзиром да је све време проводила са својим сином, све више је примећивала да се она и Дарко удаљавају једно од другог. Марија је покушала да реши тај проблем на следећи начин: две недеље је свако вече приређивала романтичну вечеру и „лепила“ се за њега кад Дарко уђе у кућу. Међутим, након ових „роматичних“ вечера, које је Дарко по њеном мишљену „одрадио“, у последње време (око два месеца) Дарко, након истека радног времена не иде одмах кући - као што је раније чинио, него иде у посету код своје маме Милке где окупља своје другаре и тамо играју карте и пију пиво.

Њихова *очекивања од терапије* су: *да поново успоставе блискост коју су имали пре рођења сина Марка.*

Генограмски подаци:

Породицу Петровић чине три члана: Дарко (1981. годиште, економски техничар) и Марија (1985. годиште, апсолвент Грађевинског факултета) који представљају брачни и родитељски субсистем и син Марко (јун 2008).

Дарко је запослен у приватној фирми и ради у својој струци. Марија није запослена, тренутно се брине о Марку. Дарко и Марија венчали су се у марту 2008. године након везе која је трајала две године. Нису планирали венчање док она не заврши факултет, али, с обзиром да се трудноћа „десила“ раније, заказали су венчање. Након венчања, брачни пар Петровић почиње да живи са Дарковим родитељима (заједно су живели два месеца). С обзиром да је долазило до мањих несугласица између Даркове маме и Марије, Даркови родитељи одлучили су да им купе стан. Међутим, границе њиховог брака према Дарковој примарној породици нису установљене. Стиче се утисак да није дошло до адаптације породице на брак, већ су се задржали стари обрасци. Марија није обраћала пажњу на изразито блиске односе свог супруга са породицом порекла, с обзиром да је сву пажњу усмерила на своју трудноћу. Било јој је веома тешко да се прилагоди на заједнички живот јер су све више долазиле до изражаја слабо постављене границе према Дарковој породици порекла. Маријини родитељи и брат, са којима је била веома блиска, погинули су у саобраћајној несрећи 2006. године (фебруар). Она није имала коме да се обраћа за помоћ, па је у почетку прихватала савете Даркове маме. У свакодневном животу

[1] Како бих заштитила идентитет клијената који пристају да о њиховим искуствима пишем, њихова имена мењам у договору са њима.

одлуке је почела да доноси Даркова мама, те је Марија са њом дистанцирала односе. Након физичке дистанце између Даркове маме и Марије, он се сваким даном све више удаљава од своје супруге и више времена проводи са породицом порекла и својим друговима него са Маријом и Марком. Када је Марко имао четири месеца, дистанца између брачног пара Петровић је била веома видљива.

Животни циклус породице:

Породица Петровић налази се у фази породице са малим дететом. Успостављање родитељских улога подразумева расподелу основне бриге, послова и задужења, ауторитета и моћи, учешће у процесу васпитања. Међутим, у овој породици овај развојни задатак није остварен на потпуно адекватан начин. У том периоду партнери нису научили да функционишу као диада, јер нису успостављене границе према споља (родитељској породици) и тако нема успостављене унутрашње организације брачног пара, комуникацијски стил, динамика моћи и успостављање правила у свакодневном функционисању.

Чини се да ова породица није успела да се прилагоди насталим животним променама, те су се, поред тешкоћа у остваривању родитељских улога, активирали и брачни проблеми.

Системске и радне хипотезе везане за проблем:

Претерана дистанца између Марије и Дарка је у :

- функцији задржавања партнерских односа из претходне фазе животног циклуса и одражава тешкоће прилагођавања развојној фази породице са малим дететом;
- функцији промене односа у брачном субсистему;
- функцији лојалности примарној породици (Дарко);
- функцији хомоестатичке тенденције, дистанца привремено помаже очувању породице.

На ***трећу сеансу*** долазе заједно Марија и Дарко. Дарко оптужује Марију да она више уопште не обраћа пажњу на њега, као да он не постоји. Чак га и од детета удаљава. Марија је у почетку разговора била уздржана, ћутала је и слушала. Међутим, када је Дарко напоменуо да га она удаљава од детета, реаговала је веома агресивно, говорећи како он није ни желео то дете (све време обраћајући се мени). Почела је да плаче отварајући питање "губитка у породици" - брат и родитељи погинули су у саобраћајној несрећи када је имала 21 годину (Питала сам се у ком смеру да наставим разговор, али сам препознала њену потребу да жели да настави да прича па је нисам прекидала). Упознала је Дарка када је била на другој години Грађевинског факултета у Новом Саду и јако се везала за њега, јер како каже Марија: "Нисам имала никога, само њега, а сад ме и он полако, али сигурно, оставља - ја то осећам". Она сматра да је сву своју енергију усмерила на свог сина Марка јер мисли да је он неће оставити, па ипак није сама и то јој даје мотив за живот. Затим је убрзо Дарко узео реч и у монологу, који је трајао 20 минута, говорио о партнерској патњи коју преживљава од кад се Марко родио.

Говорио је о томе да није очекивао тако брзо дете и да се није баш најбоље снашао, а све више увиђа да је погрешио и у избору брачног партнера.

Увидевши на који начин комуницирају разочарани партнери у атмосфери међусобног оптуживања, покушала сам да покажем ематијско разумевање за оба партнера. Међутим, изгледа да сам се више придружила Марији. Примећујем да се Дарко повлачи и да није мотивисан за разговор. Покрећем тему (која је у току сеансе спонтано започета) како су се Марија и Дарко упознали. Марија је узела реч и причала је о томе како је тада све било безбрижно, имали су добре односе све до рођења Марка. Акцентујем да су се упознали у одређеним развојним тренуцима живота где постоје позитивна искуства из досадашњег живота, али не минимизирам негативна искуства из оквира партнерских односа која се дешавају сада.

На ***четврту сеансу*** у тачно заказано време долази брачни пар Петровић. На питање како је породица живела од последњег виђења, за реч се јавила Марија која истиче да су неколико пута разговарали о Марку. Дарко истиче да су му јако пријали ти разговори. У циљу наглашавања промене, питам их : Значи, окренули сте лист? Дарко наглашава да би волео да бар Марку буде добар тата кад није добар супруг.

Предлажем да доживе једно друго на другачији начин. Заинтресована сам да чујем у којој мери је сваки члан пара у контакту са доживљајима другог партнера. Причам о томе како ће им ово ново искуство („интернализовани интервју са партнером“) помоћи, између осталог да стекну и бољи увид у њихову интеракцију као пара. Партнери су били веома мотивисани за причу, реаговали су и одговарали на оно што су чули да је рекао други партнер. У овој сеанси Марија није спомињала губитке. Разговор је ишао у смеру искључиво о њиховој брачној и родитељској улози. Из разговора се могло уочити да је Дарко свестан да треба да направи границе према породици порекла. У једном тренутку, осетила сам као да им нисам потребна; „пустила сам их“, нисам више постављала питања, а они су наставили да разговарају о његовој мами и обрасцима понашања које је Дарко пренео из породице порекла, а она се не слаже са тим. Тензија се полако, али сигурно, подизала; покушала сам да нормализујем ситуацију акцентујући оно што је било позитивно током овог интервјуа, водећи разговор у смеру - њиховог искуства овог интервјуа. На постављено питање: “Да ли постоји још нешто о чему би волели да разговарамо, а било би вам од помоћи да стекнете бољу слику о вашем односу?“, Марија је узела реч говорећи о томе да би волела да разговара и на тему сексуалних односа, јер је Дарко дужи период избегава. Дарко је рекао да га Марија привлачи, али он има утисак да га она избегава јер је све време са Марком. На појединачно постављена питања: Како избегавање утиче на Марију, Дарка и на њих?... након дужег ћутања, брачни пар Петровић је решио да ће размислити па ће одговорити на следећој сеанси. Марија је на овој сеанси чула од Дарка да је привлачна и задовољно се смешкала.

Наглашавам да је свако од њих личност за себе, са сопственим искуством и карактеристикама које су условљене и карактеристикама породица из које долазе. Пред њима је период прилагођавања и стварања правила која ће регулисати њихове многоструке односе.

Користећи овај интервју, циљ ми је био да извучем на површину позитивне могућности овог пара, јер сам мишљења да оне постоје али има треба мала помоћ да испливају. Ова сеанса деловала ми је веома охрабрујуће јер су партнери отворено саопштавали мисли и осећања, што води ка правој комуникацији. Такође ми је овакав начин рада са паром помогао да их боље упознам.

Предлажем им да ураде домаће задатаке, који се састоје од следећих активности: да сваког дана посвете бар сат времена једно другом (да се прошетају, иду на кафу и разговарају о брачним односима и да покушају да се договоре око родитељске улоге).

На ***пету сеансу*** брачни пар Петровић долази после месец дана. Подсетила сам их шта је био терапијски циљ: успостављање добре комуникације и структурирање заједничког времена ради регулисања блискости.

На постављено питање: „Шта се променило у њиховом односу од нашег последњег виђења?, Марија и Дарко су се погледали, те је Дарко невербално послао поруку Марији да она каже. Марија је рекла да је Дарко променио однос према њој и детету. Почео је више да обраћа пажњу на њу као жену. Ишли су заједно са Марком неколико пута у шетњу. Марија саопштава да су уредно радили терапијске задатке. Дарко је замолио и своју маму да причува Марка једно вече-када су они ишли у биоскоп. Поставила сам им питање. „Шта је значио за њих тај заједнички излазак?» Дарко је узео реч и рекао је да он жели само да буде све као раније. Поставила сам питање: "Како је било раније?» Марија сматра да је то био безбрижан период, када је она само студирала и уживала са Дарком. Сада јој и студије недостају и има толико обавеза око Марка, да сумња да ће их икада завршити. Поставила сам питање: „Шта би било другачије када би завршила студије грађевине?» Марија сматра да би се више посветила себи и прословно се афирмисала. Дарко је тихим гласом рекао «да, али ко ће онда водити рачуна о Марку....ја радим». Марија је љутито питала Дарка: «Шта ти желиш?". Он је после краће паузе одговорио: „Само да буде све као раније. Били смо као једно, пре рођења Марка. Не кажем да ми Марко смета, ја њега волим-али се ту нешто десило у нашем односу." Питала сам: „Да ли ТО што се десило, можете да назовете неким именом?» Дарко је рекао: «Почели смо да се свађамо, нисмо се баш снашли у новој улози-брзо је то дошло». Питала сам: «Да ли сам вас добро разумела, то што је дошло је ваш син Марко?» Дарко и Марија су у исто време рекли: „Да, то што је дошло је наш син Марко". Питала сам их : „Како ТО што је дошло утиче на ваш однос?». Партнери сматрају да немају времена за себе и да су забринути за опстанак њиховог брака. Поставила сам им следеће питање: Каква су била ваша очекивања у вези са вашим браком и родитељством? Партенри су у брак ушли непланирано, они се воле и подржавају али је некако се све «преко ноћи десило». Мисле да би бољи почетак њиховог брака био да су од старта живели сами. Нису се још снашли као партнери, а већ су постали родитељи и јако су забринути. Поставила сам им питање: «Уместо да будете забринути, шта ћете радити?». Дарко сматра да треба више пажње да посвети Марији, и да није у реду што све прича са својом мамом. Приметио је да када постоји проблем, не жели да оптерећује Марију-јер она има обавеза око Марка, па се поверава мајци. Марија сматра да је она из целе те

приче искључена и да последња сазнаје шта се дешева код Дарка, на његовом послу итд. Значи, треба да посветите више пажње вашем односу и да полако направите нов простор за Марка. Дарко и Марија, сложили су се са овом констатацијом и покушаће да свој живот организују у том смеру.

Саветовала сам им да од сада до следећег сусрета посматарају шта је добро у њиховом односу и шта они као партнери могу да ураде у циљу регулисања блискости и отварање новог простора за Марка.

Полазећи од мишљења теоретичара комуникације Виргиније Сатир, да све шта се дешава у продици јесте комуникација. Предмет терапијског рада био је испитивање начина на који партнери функционишу. Велика пажња је усмерена и на језик који је коришћен у току терпије.

Фокус терапије био је на оном што је могуће и променљиво, рађено је и на:

- Одржавању климе и атмосфере састанка.
- Равноправној комуникацији и промени начина на који се партнери односе једни према другима.
- Упознавању снага клијената.

Терапијски план за даљи рад:

С обзиром да је главни задатак животне фазе породице са малим дететом прилагођавање реалности постојања трећег дела нуклеарне породице а не само пара, уз учење родитељских улога и успостављање нових односа са својим родитељима , оквирни терапијски план обухватао би следеће :

- Сепарација од породице порекла и развијање идентитета као пара који су задаци брачног животног циклуса;
- Успостављање партнерске дијаде и партнерских улога;
- Рад на међусобној комуникацији и структуирању заједничког времена у брачном субсистему;
- Остваривање обострано задовољавајућег афективно-сексуалног односа;
- Унутар брачног односа створити нова правила за функционисање;
- Учење да се родитељске улоге испуњавају у пару и отварање новог психолошког простора за дете;
- Предочити им привременост развојних фаза и дефинисати развој–учење: препознавање партнерових и сопствених жеља;
- Помоћи им да пронађу механизме који су неопходни за испуњење личних и породичних циљева.

Литература

Вуков-Голднер, М. (1988), *Породица у кризи*, Београд-Загреб: Медицинска књига.

Кушмић, Е. (1994), *Брачна и породична психотерапија*, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића Сремски Карловци.

Милојковић, М., Срна, Ј., Мићовић, Р.(1997), *Породична терапија*, Београд: Центар за брак и породицу.

Сатир, В. (1988), *Партнерски однос и комуникација*, Бањалука: Путеви.

Marta Delaj, MA
Becej

FAMILY AND MARRIAGE THERAPY ACCORDING TO THE METHOD OF VIRGINIA SATIR A CASE OUTLINE

Abstract

The paper emphasizes the importance of the establishment of therapeutic aims in family and marriage therapy according to the method of Virginia Satir – positioning the symptoms in the context of family dynamics, homeostasis and the influence of the former to the present relations. The aim of the therapy is to transform incongruent ways of conflict solving within marriage and family dynamics into congruent ways of communication. Such communication circumstances, not recognized by the family members before, are notices and revealed during the therapy. A therapist takes a role of an interpreter of communication actions thus helping the establishment of a dialogue noticing the disturbed patterns of behaviour in communication. What is emphasized is the importance of a family itself defining a problem and offering models for its solution while empowering the roles of an individual, a partner and a parent.

Key words: family therapy, marriage therapy.

М-р Марта Дедай Бечей

СЕМЕЙНАЯ И БРАЧНАЯ ТЕРАПИЯ ПО МЕТОДУ ВИРГИНИИ САТИР - ПОКАЗ СЛУЧАЯ

Резюме

В настоящей работе автор подчёркивает значение определения терапевтических целей в семейной и брачной терапии по методу Виргинии Сатир - доставление симптомов в контекст внутрисемейной динамики, равновесия и влияния прошедших на теперешние отношения. Целью терапии является превращение неправильных способов решения конфликта внутри брачной и семейной динамики в правильные формы коммуникации. Такие коммуникационные обстоятельства, которые раньше члены семьи не узнавали, замечаются и открываются в течение терапии. Терапевт берёт на себя роль переводчика коммуникативных событий и таким образом помогает им легче восстановить диалог, замечая нарушенные коммуникативные образци поведения. Автор подчёркивает значение того, чтобы семья сама определила проблему и предлагала модели решения укрепления индивидуальной, партнёрской и родительской роли.

Опорные слова: семейная терапия, брачная терапия

Мр Маја Петаков Вуцеља
Основна школа «Жарко Зрењанин»
Нови Сад

UDK 316.24:373
Стручни чланак
Примљен: 8. V 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 231–245.

УЛОГА СТРУЧНИХ САРАДНИКА У ПРЕВЕНЦИЈИ НАСИЉА У ШКОЛИ

Резиме

Када се говори о превенцији насиља у школама, обично се наглашава улога наставника у развијању културе мира. Улога стручних сарадника (педагога и психолога) се, углавном, посматра повезано са наставним особљем, што је заиста и неопходно, јер између њих и треба да постоји нераскидива веза. Међутим, неоправдано се заборавља значај и учешће стручних сарадника који су врло често покретачи многобројних активности, с циљем развијања вештина како код ученика, тако и код наставника а које подупиру мир којем тежимо. То су: тимски рад, креативно решавање проблема, слободна комуникација с разумевањем и поштовањем, самопоуздано изражавање мишљења и решавања конфликата на активан и ненасилан начин. Зато се у овом раду бавимо улогом и значајем стручних сарадника у превенцији насиља у школама.

Кључне речи: стручни сарадници, наставници, ученици, превенција насиља.

Увод

Свима нам је добро познато да је, током ратног и послератног периода, у нашој земљи дошло до наглог пораста насиља у свим порама друштва, па тако, на жалост, и у школском систему. Медији су преплављени информацијама о све већем броју вербалног, емоционалног, физичког и социјалног насиља међу децом. Отуд и повећано интересовање на који начин радити на превенцији насиља међу младима. Нажалост, чињеница је да велики број наставника није едукован за реализацију активности чији је циљ стварање културе мира у школама, и поред реалности да је број едукативних програма на ову тему, а који се нуди наставном особљу, заиста велики. Међутим, један број наставника је и завршио семинаре који се баве претходно наведеном темом, али питање је колико често реализују предложене активности. Због чега је то баш тако? Пракса показује да многи наставници сматрају да је њихова улога у школи првенствено образовна, а само у малој мери је и васпитна. Међутим, већина њих реално ни нема довољно

времена за реализацију превентивних активности, због оптерећености како ученика великим бројем часова, тако и наставника гомилом информација које морају да презентују ученицима из предмета који предају. Зато се ЧОС-ови, на којима би ученици највише требало да имају прилике да активно учествују у доношењу одлука с циљем стварања ненасилне атмосфере како у одељењу тако и у школи, одржавају углавном шести, седми час када деца због умора нису у стању да се усредсреде на претходно наведене садржаје. Због тога се може поставити питање да ли је ово у складу са дешавањима у нашем образовном систему, односно са порастом насиља у школама?

У документу под називом Интерактивно подучавање-активно учење: учење уграђено у социјално-културни садржај, Ана Пешикан и Иван Ивић са Београдског универзитета прогласили су неподесним образовне приступе као што су „предавање као преовлађујући метод подучавања и пасиван статус, понављање и учење напамет као преовлађујућа активност ученика (Ван Гурп, 2003). Ови аутори, даље, дефинишу активно учење као „интерактивно учење“ и убеђени су да су „учење и подучавање неодвојиви и комплементарни, оно што се деси у једној области директно ће утицати на другу.“ Они су поставили два конкретна циља активног учења. Један од њих је побољшање количине и квалитета знања и вештина које ученици стичу у школи. У оквиру овог циља врло је важно успоставити различите активности које се односе на одређене предмете, а које ће обезбедити боље стицање основног знања из тог предмета и на тај начин побољшати процес мишљења. Други циљ је да се нагласе области као што су слобода избора, слобода изражавања, индивидуалност и иницијатива. Као што је већ поменуто, образовање за мир не само да подучава ученике конкретним вештинама него им даје и алтернативне облике мишљења (Ван Гурп, 2003). Наведени други циљ подсећа на принципе хуманистичког образовања, на чијој традицији је и настао концепт ненасилне комуникације. Корене отвореног и хуманистичког приступа настави можемо пронаћи публиковањем Ниловог Самерхила око 1960. године (Gage & Berliner, 1988). Тада је настао покрет усмерен ка променама у размишљању о фундаменталном образовању. У ствари, покрет је био обнова прогресивизма који има корене у списима Жан Жак Русоа из 18 века и Џона Дјуиа са почетка 20 века. Покрет је наишао на плодно тло код хиљада студената колеџа који су били незадовољни сопственим школовањем (Gage & Berliner, 1988). Изгледа да је одговарао њиховој огорчености због школског режима, притиска, такмичарске атмосфере и ирелевантности садржаја који су учили, а које су коначно изразили Нил Џон, Холт, Џонатан Козал, Пол Гудман и други (Gage & Berliner, 1988). Покрет је имао неколико имена: нови романтизам, алтернативни образовни систем и друга. Најчешћи, и данас утемељен, назив је отворено образовање и хуманистичко образовање. Само ћемо укратко приказати неке од циљева хуманистичког образовања.

Циљеви хуманистичког образовања:

- Повећати ученичко самоусмеравање и независност.
- Помоћи ученицима да преузму више одговорности у одређивању онога чиме ће се бавити.

- Повећати ученичку креативност.
- Развити интересовање за уметност.
- Подстицати радозналост (Gage & Berliner, 1988).

Концепт ненасилне комуникације настао је на традицији хуманистичке психологије К. Роџерса и прати линију позитивне психологије – потребу за проучавањем здравих људи и позитивног у човеку (Станковић-Ђорђевић, 2009). Психолог Карл Роџерс идентификовао је особине које доводе до блиског, топлог односа пуног разумевања са децом: реалистичност, прихватање и разумевање и саосећање (Калезић, Вигњевић и сар., 2009). У том контексту, данас се све више говори о рефлексивним практичарима, који осмишљавају своју праксу и свој доживљај професије, стављајући се у позицију детета, како би што боље разумели његово понашање и осећања. Овај приступ полази од претпоставке да развој самодисциплине и одговорности за своје поступке код деце можемо развити само ако и сами прихватамо те принципе и вредности. Калезић, Вигњевић и сарадници (2009), даље наводе да, пошто је овај приступ све прихваћенији, јасно је да се данас одрасли, који раде са децом, налазе пред дилемом: да ли да демонстрирају моћ и да контролишу и кажњавају или да се примењује концепт позитивног дисциплиновања – да их уче конструктивном понашању и самоконтроли? У овом раду, покушаћемо да прикажемо да стручни сарадници се налазе пред мисијом о којој говоре рефлексивни практичари, односно о њиховој улози у освешћивању наставника колико је битна децентрација, односно стављање у позицију детета с циљем квалитетнијег разумевања дечијих потреба, осећања, дилема и страхова.

Пре детаљнијег приказа улоге стручних сарадника у превенцији насиља, осврнућемо се на превентивне активности које је пожељно реализовати у школама. У *Приручнику за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама* (Калезић, Вигњевић и сар., 2009) јасно су дефинисане које превентивне активности се могу реализовати у школи.

Превентивне активности обухватају:

· стално стручно усавршавање;

· постављање релевантних васпитних циљева редовном наставом/ активностима у вртићу и васпитним радом у домовима ученика;

· разноврсну понуду слободних и ваннаставних активности за структурирање слободног времена ученика и деце;

· доношење правила понашања и њихову доследну примену и формирање заштитне мреже;

· различите програме помоћи деци и ученицима у развијању просоцијалних животних вештина или превазилажењу школског неуспеха;

· активно учешће деце/ученика (партиципацију) у планирању и реализацији превентивних активности;

· сарадњу са другим институцијама са циљем раног идентификовања проблема, потенцијалних поремећаја у понашању и других ризика за појаву насиља и правовремене помоћи;

· сарадњу са родитељима и локалном заједницом са циљем ангажовања свих стручних и институционалних капацитета за превенцију насиља и заштиту деце (форуми родитеља, саветовање, заједничке акције);

· активирање школског и рекреативног спорта и стављање спортских капацитета установа у функцију здравља све деце/ученика у локалној заједници покретањем спортских и рекреативних манифестација и такмичења, игара без граница, фер- плеј турнира и сл.);

· покретање иницијативе у локалној заједници за измене закона или њихово доследно спровођење како би се смањили негативни утицаји и ризици у окружењу, на пример: измештање кафића и кладионица из непосредног окружења установе; поштовање уредбе о забрани продаје алкохола, дувана, пиротехничких средстава и психоактивних супстанци малолетним особама и сл. (*Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама* (Калезић Вигњевић и сар., 2009, стр. 19).

У *Приручнику за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама* (Калезић Вигњевић и сар., 2009) су такође јасно дефинисане улоге свих учесника школског система (Прилог 17, стр. 66). Да би разјаснили улоге и одговорности свих актера образовно-васпитног система у превенцији насиља и у ситуацијама када се насиље догоди, приказаћемо наведени Прилог 17 из споменутог приручника.

Прилог 17 *(Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама,* 2009, стр. 66)
УЛОГЕ И ОДГОВОРНОСТИ – ко шта ради када постоји сумња на насиље или се насиље догоди
ДЕЖУРНИ НАСТАВНИК/ВАСПИТАЧ
-дежура у складу са распоредом;
-уочава и пријављује случај;
-покреће процес заштите детета (реагује одмах у случају насилног понашања, користећи неку
од стратегија;
-обавештава одељењског старешину/васпитача о случају;

-евидентира случај;
-сарађује са Тимом за заштиту деце од насиља.
ОДЕЉЕЊСКИ СТАРЕШИНА/ВАСПИТАЧ
-уочава случајеве насилног понашања и реагује одмах;
-учествује у процесу заштите деце;
-разговара са учесницима насиља;
-информише родитеље и сарађује са њима;
-по потреби, сарађује са Тимом за заштиту деце од насиља;
-прати ефекте предузетих мера;
-евидентира случај и води документацију;
-по потреби, комуницира са релевантним установама.
ТИМ, ПСИХОЛОГ, ПЕДАГОГ
-уочава случајеве насилног понашања;
-покреће процес заштите детета, реагује одмах;
-обавештава одељењског старешину и сарађује са њим;
-по потреби, разговара са родитељима;
-пружа помоћ и подршку деци/ученицима, наставницима;
-разматра случај (2. и 3. ниво) и осмишљава мере заштите;
-обавља консултације, предлаже заштитне мере, прати ефекте предизетих мера;
-по потреби, сарађује са другим установама;
-евидентира случај.
ПОМОЋНО-ТЕХНИЧКО ОСОБЉЕ
-дежура по распореду;
-прекида насиље;
-уочава и пријављује случајеве насилног понашања.
УЧЕНИЦИ, ДЕЦА
-уочавају случајеве насилног понашања;
-траже помоћ одраслих;

-пријављују одељењском старешини/васпитачу;
-за теже случајеве консултују чланове школског Тима;
-учествује у мерама заштите.

Из претходне табеле, видимо која је законска обавеза у превенцији насиља и ситуацијама насиља свих актера школе, па између осталог и стручних сарадника, али пракса показује да активности већине психолога и педагога углавном подсећају или јесу засновани на принципима хуманистичког образовања, на чијој традицији је као што је и приказано, је и настао концепт ненасилне комуникације.

Стручни сарадници реализују или могу да реализују следеће активности, а чији је циљ превенција насиља у школи. **То су: професионално усавршавање и оснаживање наставника, истраживања на нивоу школе на тему насиља, креирање формулара за инциденте и нтервенције у кризи, едукативна предавања на седницама Наставничког и одељенских већа о врстама насиља и могућим начинима решавања проблема, представљање, и наставницима и ученицима, стручне литературе и едукација која се бави темом насиља, организовање предавања за родитеље ученика на тему превенције насиља, давање упустава наставницима о стратегијама посредовања у сукобима међу децом, израда плаката са саветима за успостављање квалитетних међуљудских односа, мотивисање ученика за израду плаката на тему другарства и толеранције, укључивање ученика са поремећајем у понашању, ученика са хиперкинетским синдромом, ученика из спектра аутизма и других ученика са неком врстом тешкоће, у битне школске активности (писање текстова за школске новине, спорстске манифестације, школске представе...), индивидуално корективни и групни рад са децом која испољавају насилно понашање и ученицима који су стално у улози „жртве“ насиља, активно учешће у Тиму за заштиту деце од насиља и Тиму за инклузивно образовање, итд.**

У овом раду детаљније ће се приказати начини реализације неколико наведених активности, а које могу да буду инспиративне и иновативне за стручне сараднике који се озбиљно баве темом стварања културе мира у школи. Представиће се практично проверене и теоретски потковане активности које они могу да иницирају с циљем сензибилизације наставника и ученика за стварање толеранције у школи.

Професионално усавршавање и оснаживање наставника од стране стручних сарадника за реализацију активности с циљем стварања ненасилне школске атмосфере

Школа је већ одавно изашла из уско едукативних оквира (Илић, 2003). Традиционални обрасци понашања у школи нису више функционални и свима, како ученицима, тако и наставницима, треба омогућити учење другачијих, функци-

оналнијих форми понашања у комуникацијама, како би се атмосфера у школи учинила креативнијом, опуштенијом, односно мање конфликтном (Илић, 2003). С тим циљем, наставницима се нуди гомила литературе с приказима стратегија за стварање ненасилне атмосфере у школи. Исто тако, у Каталогу стручног усавршавања наставника у понуди су многобројни семинари који се баве темом едукације наставника с циљем упознавања са начинима пружања помоћи ученицима у контроли беса, посредовања у сукобима, стварања толеранције у одељењу, итд. Међутим, и поред наведених чињеница, само мали број наставника **редовно** на ЧОС-овима (часови одељењског старешине) реализује наведене програме, активности и психолошке радионице са наведеним циљем.

Неки водичи за школски програм у Канади, нарочито они за друштвене науке, здравље и језичке вештине, вероватно садрже концепте и принципе који су интегрални део било ког мировног образовања (Вун Гурп, 2003). Међутим, чак и уколико су ови концепти и принципи имплементирани, то је на један фрагментаран начин, без јасно осмишљене концептуалне и практичне структуре. Вун Гурп (Vun Gurp, 2003), даље тврди да очекујемо да ученици трећег разреда на часу природних наука запамте и знају називе и редослед планета у сунчевом систему. На часу друштвених наука, од истих ученика очекујемо да науче имена река у различитим земљама. Ипак, ми им не нудимо концепте, знање и стратегије како би установили и одржали мир и ред у сопственом животу. Слична је ситуација и у нашим школама. Изузетак и нека светла тачка у оваквом концепту образовања, евентуално представља увођење предмета: Грађанско васпитање, који је, нажалост, изборни предмет.

У Новој Шкотској, Канада, многи школски региони предузимају иницијативе у вези са дисциплином. На инијацитиву Министарства образовања, осмишљене су мере за побољшање дисциплине (Adams, 1994; Adams, 2003). Многе од ових мера нису ништа више до листа непожељних облика понашања и последица које призилазе из њих. Иако примећујемо да нешто у нашем систему кажњавања не функционише, ми и даље настављамо само са дисциплином забрана и казни, а то време бисмо могли боље да искористимо ако би пробали да тражимо другачије путеве за постизање дисциплине (позитивна дисциплина) и да покушамо да предупредимо проблеме, а не само да реагујемо на њих. Adams (2003) цитира коментар једног ђака после часа на коме се дискутовало о новом приручнику, Правилник о дисциплини, за школе Нове Шкотске:"Наставници знају како да за казну задрже ђаке после часова или да их суспендују. Треба да пробамо да урадимо нешто боље од овога."

За освешћивање наставника о њиховој битности у креирању безбедног окружења и проналажењу ефикасних алтернатива, замена за кажњавање, важна је улога стручних сарадника. Углавном се очекује да психолози и педагози држе кратка предавања на седницама наставничких и одељењских већа на тему насиља и начинима превенције насиља у школи. Међутим, пракса показује да наставно особље ретко практично примењује оно што су стручни сарадници презентовали на овај начин. Дакле, требало би да постоје друге квалитетније технике

које стручни сарадници могу да реализују, а да то води ка бољој професионалној компетенцији наставника. Основни циљ стручних сарадника је да сензибилише наставнике да љубав и брига о другима је неопходни елемент развијања самопоштовања код деце и поштовања других (Cedoline, 1977). Cedoline (1977) даље тврди да настава организована тако да наставник показује бригу према деци, побуђује дечију жељу да уче што више.

Један од начина на који стручни сарадници могу да активирају наставно особље да у већој мери организују ЧОС-ове и активности са темом превенције насиља у школи је путем **хоризонталног учења.** У Годишњем плану рада стручних сарадника је и предвиђено да држе огледне часове (у овом случају пожељно је да то буду ЧОС-ови) од првог до осмог разреда, на којима обавезно треба да присуствују разредне старешине и други заинтересовани наставници. Међутим, показало се корисним да одређене теме припремају заједно са разредним старешинама и реализују те часове уз присутност других колега. Приликом припреме и реализације часова, неопходно је да је стручни сарадник компетентан да реализује принципе и циљеве ненасилне комуникације, које кроз практичну примену преноси и на наставнике. Ненасилна комуникација се састоји из две вештине:

- искрено изражавање-давање и
- емпатијско примање (Станковић-Ђорђевић, 2009).

Наиме, на овим часовима битна је спремност стручних сарадника и наставника да говоре о себи, доживљајима и проблемима другарства из свог детињства и живота, својим осећањима у вези са тим, потребом за уважавањем, као и начинима решавања тадашњих и садашњих проблема. Познато је да су наставници модели са којим се ученици идентификују. Опсервационо учење или учење путем опонашања модела је врло значајно када се разматра питање васпитне улоге школе као агенса социјализације (социјализација схваћена као „процес формирања образаца мишљења, делања и поступака и осећања, тј. како деламо, мислимо и осећамо, Ивић, 2002, према: Марковић, 2004). Овим разоткривањем једног дела сопствене личности, побуђује се код деце емпатијско примање и давање, односно почињу отворенија да говоре о себи. Када наставник осети заинтересованост и задовољство код својих ученика, након држања оваквих часова, то код њега такође рађа задовољство и жељу за наставком сличног. А стручни сарадници када примете повећану сензибилизацију наставника за реализацију наведеног, могу редовно (недељно или месечно) да припремају теме и психолошке радионице из разних превентивних програма (Учионица добре воље, Умеће комуникације, Умеће одрастања, Језик жирафе, ...) које ће наставници сада самостално примењивати са својим ученицима, уз могућност присуства других наставника.

Већина наставника се свакодневно сусреће са неким облицима ђачких конфликата који се обично изроде из неспоразума, погрешног разумевања, нетолеранције, вербалне или физичке агресије (Adams, 2003). Подучавање ђака како да се изборе са конфликтима треба да буде саставни део свеукупног програма учења за мир. Међутим, проблем настаје када наставници не умеју да посредују у

сукобима између ученика. У многим нашим школама, наставници проводе пуно времена бавећи се разним проблемима који превазилазе њихова уско професионална опредељења (Илић, 2003). Илић (2003), даље констатује да врло често је овакав посао фрустрирајући јер они то, углавном, раде користећи се својим искуством без посебних едукација о комуникацијама у одељењу. Једна од корисних активности стручних сарадника у оваквој ситуацији је **припремање кратког писменог материјала** за све наставнике на нивоу школе, **о корацима посредовања у сукобима међу децом**. Ако се наставник у почетку осећа несигурно у улози посредника, ту улогу може да преузме стручни сарадник, док је наставник посматрач. У другој ситуацији, улоге се мењају. Наставник се испробава у улози посредника у сукобу, а стручни сарадник је посматрач-ментор.

Приказани концепт и стратегија рада потребна је у оквиру свих предмета, јер када су ученици активно укључени и уче путем истраживања, приказане садржаје боље и дуже памте. То најбоље одсликава једна стара изрека која гласи:

„Реци ми и ја ћу заборавити.
Покажи ми и ја ћу запамтити.
Укључи ме и ја ћу разумети“ (Ван Гурп, 2003).

Професионално усавршавање наставника од стране стручних сарадника за примену поступака бихејвиоралне терапије засноване на позитивном поткрепљењу на нивоу одељења

У свакој школи се врло често дешава да се наставници жале на дисциплину у појединим одељењима. У тим тренуцима делују немоћно, покушавајући интуитивно да примењују одређене начине дисциплиновања ученика. Као што смо већ и приказали, још увек најзаступљенији начин дисциплиновања ученика је примена казне, као што је: смањење оцене из владања, укор одељењског старешине, грдње и друго.

Један од начина позитивног дисциплиновања ученика је примена поступка „**Економисање жетонима“** на нивоу целог одељења. Заснива се на инструменталном учењу и позитивном поткрепљењу и спада у бихејвиорални психотерапијски поступак. Циљ бихејвиоралног третмана је:

1. развијање и повећање учесталости социјално пожељних понашања
2. умањивање и гашење непожељних образаца понашања (Митровић и сар., 2008).

Наведени поступак помаже у елиминисању неприлагођеног понашања и изградњи друштвено пожељних облика понашања. Целокупна тајна састоји се у томе да се открију праве, адекватне награде. Циљ је да се уз помоћ спољашње мотивације развије унутрашња мотивација за поштовање правила која су сви ученици једног одељења заједно дефинисали.

У ситуацијама када наставници имају проблем дисциплине у одељењу, стручни сарадници могу да им предложе и да их усмере да реализују овај

поступак самостално или у сарадњи са њима. Односно, они их упознају са његовим начином примене и прате њихову реализацију са одељењем.

Како се суштина поступка може реализовати у одељењу?

Деци се предложи да се на нивоу одељења реализује активност под називом „Економисање жетонима“, која подсећа на игру са јасно дефинисаним правилима понашања у одељењу и школи. Наиме, прво се на нивоу одељења дефинишу правила понашања. Та правила предлажу ученици, а учитељ их у томе само усмерава. Наравно, и учитељ је део одељења, тако да и он-а могу да дају предлоге правила понашања. Најбоље решење јесте да правила буду једноставна и веома видљива (Вајнбренер, 2010). Вајнбренер (2010), предлаже да се правила поставе као ***мапе*** на истакнуто место у учионици и да се ђаци често вербално подсећају на њих. Она, даље, наводи четири омиљена правила која, по њеном мишљењу, савршено функционишу:

1. Понашај се према другима онако како би желео да се други понашају према теби.
2. Немој никоме да досађујеш (Нацртајте примере).
3. Немој да привлачиш пажњу на себе (Нацртајте примере).
4. Ради! (Вајнбренер, 2010).

Дефинише се највише пет правила, јер ако их је више, деца прво не могу све да их запамте, а са друге стране тешко им је да испоштују велики број правила. Вајнбренер (2010) сматра да што је дужа листа одељењских правила, већа је вероватноћа да ће деца изабрати лоше понашање које није посебно назначено на листи.

Након овога, следи други део поступка. На хамеру се напишу имена свих ученика одељења. Затим, на крају дана, учитељ процењује понашање сваког ученика, односно да ли су испоштовали правила. Ако ђаци прекрше неко правило, наставник их пита да покажу правило које је прекршено њиховим понашањем (Вајнбренер, 2010). Поред имена деце која су испоштовала договор, стави се неки договорени симбол, ако се ради о млађим ученицима (Сунце, смајли, знак плус...), а поред имена ученика који нису испоштовали правила упише се други договорени симбол (облак, тужан израз лица, знак минус...) за непоштовање договора. Међутим, и ученици сами процењују своје понашање на крају дана, тако да, поред свог имена, уписују један од договорених симбола. Ово је одлично за развијање самоконтроле непожељних облика понашања. На крају недеље проглашавају се звезде одељења, односно ученици који имају највише уписаних позитивних симбола. Њихова имена се упишу на папирне звезде, Сунце... и стављају на пано. На крају месеца, ученици са највећим бројем позитивних симбола добијају похвалнице или симболичне трофеје, папирне медаље... за поштовање договора. Овакав начин похваљивања и награђивања добија на снази ако у томе учествују и друге битне фигуре у дететовом школском животу као што су: дирек-

тор, психолог, педагог, а код старијих ученика, поред разредног старешине, могу да се укључе и други наставници. Код ученика виших разреда привилегија која може да има ефекта, а која се добија за позитивно понашање, је могућност да једном не одговарају градиво у тренутку када се нису адекватно припремили за то.

Истраживања стручних сарадника на нивоу школе
Наставничка и ученичка каузална приписивања узрока насиља у школи

Када говоримо о узроцима сопственог успеха или неуспеха у неком задатку, ми природно размишљамо ко или шта стоји иза нашег успеха или неуспеха. Покушавамо да припишемо одговорност, тражимо узроке (Gage & Berliner, 1988). Ова приписивања су систематски повезана са разним облицима понашања. Приписивања су такође узрок наших осећања задовољства или незадовољства или индиферентности после успеха или неуспеха. У овом раду се нећемо бавити теоријом атрибуције или приписивања. Међутим, уз помоћ ње ћемо покушати да објаснимо како стручни сарадници могу да покушају да макар делимично промене наставничка и ученичка каузална приписивања с циљем успостављања квалитетније комуникације између њих.

Свакодневни школски живот доводи до тога да наставници доживљавају успех и неуспех у свом послу. Чему они то приписују? Коментаришући ученичке тестове, наставници често приписују ученички успех: условима у породици, труду, заинтересованости ученика и, како се могло очекивати, својим сопственим способностима у подучавању (Gage & Berliner, 1988). Али, када ученици лоше ураде тест, наставници „окривљују“: ученичко припремање за тест, њихове способности, лоше услове у кући и тежину задатака (Bar & Tal, 1979 prema: Gage & Berliner, 1988). Другим речима, наставници теже да поделе заслуге за успех са својим ученицима, али разлоге за неуспех траже у спољашњим (ненаставничким) факторима. Ова тенденција је и разумљива, то је механизам очувања ега у свима нама, али вероватно није прикладан професионални начин понашања (Gage & Berliner, 1988).

Амес (Ames, 1982 prema: Gage & Berliner, 1988) је, међутим, приметио да наставници нису једнако посвећени послу. Наставници који високо цене наставнички позив преузимају личну одговорност за ученички неуспех и повећавају свој труд да помогну ученицима да успеју. Они који су мање посвећени усавршавању у свом послу чешће приписују кривицу за неуспех ученичким особинама.

Вратимо се сада на нашу тему, односно на превенцију насиља у школи. Вајнбренер (Vajnbrener, 2010), тврди да када покушавамо да присилимо децу грдњама, претњама, одузимањем повластица, снижавањем оцена, кажњавањем, изолацијом или позивањем њихових родитеља, ми започињемо зачарани круг, а једини предвидљиви исход јесте освета. Накратко може да изгледа да су се ђаци покорили, али их губитак достојанства обично наводи да планирају и нађу неки начин на који ће нам узвратити. Освета је често пасивна-заборављају ствари,

изгледају беспомоћно, оптужују друге. На крају вас њихово понашање натера на друге врсте присиле и круг се наставља. Ако ово повежемо са наставничким каузалним приписивањима, већина наставника ће претходни опис ученичког понашања приписати дечијем безобразлуку, неваспитању, непоштовању личности наставника, итд. Исто тако, ако у одељењу коме су они разредне старешине владају добри међуљудски односи, ово у великој мери приписују свом успешном раду са ученицима. И обрнуто, односно ако је одељење коме су разредне старешине препознатљиво по насилним испадима на часовима, свађама, међусобном исмејавању и др., обично то приписују лошем саставу одељења. Како наставницима приказати да понашање ученика у великој мери зависи од њиховог начина рада?

Стручни сарадници могу да одиграју велику улогу у овоме. Наиме, наравно да је наставницима, који имају изражен спољашњи локус контроле приликом приписивања ученичких несупеха спољашњим факторима, непрофесионално отворено ставити до знања ту чињеницу. Али, стручни сарадници могу да покушају да приволе наставнике на другачији начин размишљања ако им презентују информације о потреби за променом њиховог става према сопственој улози у понашању ученика, на индиректан начин. Педагози и психолози често реализују разна истраживања на нивоу школе. Једно од таквих истраживања, помоћу којег могу да покушају да промене наставничка каузална приписивања, је на тему: **„Каквог наставника и школу желим?,** са великим бројем одељења у школи. Резултати овог истраживања добијају на већем значају ако их стручни сарадници реализују са другим наставницима, на пример, са члановима Тима за заштиту деце од насиља или са Тимом за самовредновање рада школе. Ученици умеју да реално процене стање у школи и дају корисне предлоге за успостављање квалитетнијих односа са наставницима. Резултате истраживања је неопходно презентовати на седници Наставничког већа. На основу њих, наставници заједнички могу да развију стратегије за успостављање боље комуникације са ученицима. И овде је учење по моделу изражено. Наиме, пожељно је прочитати имена наставника које ученици доживљавају као толерантне, вредне, сарадљиве и разлоге зашто их тако доживљавају. Након овога се очекује да други наставници имплицитно покушају да се идентификују са наставницима-позитивним звездама.

Не смемо да заборавимо да се и код ученика јављају каузална приписивања. Из анализа које су 1985. године урадили Whitley-a, Frieze-a (Gage & Berliner, 1988), познато је да се деца, као и одрасли, држе егоистичког система приписивања. То значи да обично успех приписују унутрашњим факторима (труд, способности), а неуспех спољашњим факторима (тежина задатка, срећа, строг наставник). Врло често, деца која су склона испољавању непријатељског става према наставницима, али и према другим ученицима, овакво своје понашање приписују нетолерантном понашању других према њима. Међутим, како би барем делимично покушали да променимо таква ученичка приписивања, стручни сарадници у сарадњи са већ споменутим школским тимовима могу да реализују наставак истраживања, али сада са наставницима. Наиме, са њима се реализује истраживање на тему: **„Каквог ученика и школу желим?“**

Након тога, пожељно је да се одговори и ученика и наставника презентују на пано у холу школе. Корисно је да разредне старешине, на иницијативу стручних сарадника и чланова Тима за заштиту деце од насиља и/или Тима за самовредновање, презентују резултате истраживања у својим одељењима. Ова двосмерна комуникација је уједно прилика и ученицима и наставницима да боље схвате потребе једни других, што води ка успостављању квалитетније комуникације између њих.

Закључак

Овде су представљене само неке детаљно разрађене активности које стручни сарадници могу да организују на нивоу школе. Све оне су усмерене на освешћивање наставника да у напору да младима дамо академско знање и вештине, често занемаримо најважније вештине - оне које подупиру мир којем тежимо. То су: тимски рад, креативно решавање проблема, слободна комуникација с разумевањем и поштовањем, самопоуздано изражавање мишљења и решавања конфликата на активан и ненасилан начин (Ван Гурп, 2003). У претходној тврдњи откривамо карактеристике **наставе оријентисане ка ученику**, насупрот **настави оријентисаној ка наставнику**, која води ка већем задовољству ученика школом и повећаним интересовањима за школске садржаје. Овако организована настава би требало да омогући ученицима да постану оно што је Маслов, давне 1954. године, назвао **самоактуализоване личности** (Gage & Berliner, 1988). Креативност самоактуализованих личности је унутар свих нас. За њен развој и подршку нису потребни специјални таленти или способности, довољно је само право окружење. Само посебна врста атмосфере у школи може произвести самоактуализоване људе, који потпуније прихватају своја осећања, себе и друге. Такви људи су самоуверени, зрели, реални у погледу својих циљева и флексибилни. Они су се ослободили неприлагођеног понашања и постали су људи какви су желели да буду. Наставник који може да створи праву врсту климе у учионици би требало да има ученике који показују неке од ових особина (Gage & Berliner, 1988). На жалост, Cubanova открића су показала да је настава оријентисана ка наставнику изузетно отпорна (Gage & Berliner, 1988). Она сугеришу да се настава оријентисана ка ученику ретко усваја, а ако се то и учини, обично се замењује традиционалном наставом, коју реформатори покушавају да промене.

Стварање културе мира у оквиру наших школа неће се десити само због тога што то желимо. Неће се десити преко ноћи и не постоји једноставан рецепт за то. Стварање и одржавање културе мира у оквиру школа десиће се када ученици и особље школе буду радили заједно на неговању климе у којој је насиље неприхватљиво за све (Ван Гурп, 2003). Препознавање важности правилне и суштинске комуникације у школи, али и на инстанцама посредно везаним за школу, један је од начина усмеравања ка том задатку (Илић, 2003). А улогу стручних сарадника у овој мисији, можемо објаснити речима Маргарет Мид која каже:

„Никада немој да сумњаш да мала група промишљених људи може променити свет: то се заправо једино и догађало“ (Ван Гурп, 2003).

Литература

Adams, H (2003): *Мир у учионици.* Београд: Група Мост.

Adams, H. (1994): *Peace in the classroom.* Canada: Peguis publishers Winnipeg.

Cedoline, A. J. (1977): *The effect of affect, over 100 Classroom Activities to Develop, Better Realationships, Self-Esteem, and Decision Makin.* California: Academic Therapy Publications.

Gage ,N.L., Berliner, D. (1988): *Educational psychology.* Boston; U.S.A: Houghton Mifflin Company.

Van Gurp, H. (2002): *Peer Mediation, The Complete Guide to Resolving Conflict in Our Schools*. Canada:Portage Main Press.

Вајнбренер, С. (2010). *Подучавање деце с тешкоћама у учењу у редовној настави.* Београд: Креативни центар.

Ван Гурп, Х. (2003): *Вршњачко посредовање у сукобима, комплетан водић за конструктивно решавање конфликата у школам,* Београд : Група Мост.

Ван Гурп, Х. (2003): *Међународне школе мира, Водић за учлањивање школа*. Београд: Група Мост.

Ван Гурп, Х. (2003): *Семена мира-Образовање за мир у Србији.* Београд : Група Мост.

Илић, Б. (2003). Квалитет комуникације између ученика и наставника, Ниш: *Годишњак Филозофског факултета Ниш.* приступљено 15.12.2009., преузето са http://www.psihologijanis.org/Godisnjak2003.pdf.

Калезич Вигњевић, А., Петричевић, А., Лајовић, Б., Радосављевић, Б., Максимовић, Б., Коруга, Д., Чукурановић, Г., Николић, Ј., Зајегановић јаковљевић, Ј., Вуковојац, И., Ристић Ћиров, Ј., Стаменовић, С., Вучковић, С., Дешић, З. (2009): *Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама.* Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Марковић. Д. (2004), О „Буквару толеранције“ и радионицама уопште, уводна реч, Београд: *Група «Хајде да...»,* приступљено 12.12.2009. преузето са: http://www.hajdeda.org.rs

Митровић, Д., Ивановић Ковачевић, С., Марковић, Ј., Шобот, В., Срдановић, Ј., (2008): *Хиперкинетски поремећај, приручник за педијатре и психологе.* Нови Сад: Институт за јавно здравље Војводине.

Станковић-Ђорђевић, М. (2009): Вештина узајамног давања од срца: Ненасилна комуникација. Нови Сад: *Педагошка стварност LV, 3-4: 316-331.*

Maja Petakov Vucelja, MA
Novi Sad

THE ROLE OF PROFESSIONAL ASSOCIATES IN THE PREVENTION OF SCHOOL VIOLENCE

Abstract

What is usually emphasized when talking about the prevention of school violence is the role of a teacher in the development of culture of peace. The role of school professional associates (pedagogues and psychologist) is mostly considered in regard to the teaching staff, which is undeniably necessary, since there should be a strong bond among them. However, the importance and the participation of professional associates has been unjustifiably forgotten, having in mind that they are often initiators of a number of activities aiming at developing certain skills both in students and in teachers, facilitating and supporting the desired peace. These are the following: team work, creative problem solving, free communication supported by understanding and respect, self-confident expression of opinions and solving of conflicts in active and non-violent way. Therefore the paper deals with the role and the importance of professional associates in the prevention of school violence.

Key words: professional associates, teachers, students, violence prevention.

М-р Майя Петаков Вуцеля Новый Сад

РОЛЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ СОТРУДНИКОВ В ПРЕВЕНТИВЕ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ

Резюме

Когда идёт речь о превентиве насилия в школах чаще всего авторы подчёркивают роль учителей в развитии культуры мира. Роль специальных сотрудников /педагогов и психологов/ главным образом они рассматривают в связи с учителями и преподавателями, а это и необходимо, так как между ними должна существовать неразрывная связь. Очень часто несправедливо забываются значение и участие специальных сотрудников являющихся инициаторами многих активностей с целью развития у учащихся, а также и у учителей, умений, которые поддерживаю мир к которому все стремятся. Эти активности следующие: групповая работа, креативное решение проблем, свободная коммуникация содержащая вваимопонимание и уважение, самоуверенное выражение мнения и решение конфликтов активным и ненасильственным образом. Поэтому в настоящей работе мы рассматриваем роль и значение специальных, профессиональных сотрудников в превентиве насилия в школах.

Опорные слова: специальные сотрудники, учителя, ученики, превентива насилия

Мр Невена Кнежевић
Ликовни педагог
Гимназија „Борислав Петров Браца“
Вршац

UDK 7:7011.28
Стручни чланак
Примљен: 14. II 2011.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 246–253.

КИЧ И УМЕТНОСТ

Резиме:

Овај текст говори о појму кича, дефиницијама, његовом настанку, врстама кича. Циљ рада је да се објасни ко су конзументи кича уопште и који су њихови модели понашања, као и који је однос кича и уметности, њихове сличности и разлике. Потребно је младим људима, средњошколцима, предочити последице кич-културе и кич модела понашања, на часовима социологије културе и ликовне културе, али истовремено и инсистирати на уочавању и рзликовању оног што је уметничко од оног што се зове кичом, као и неговати уметничко мишљење.

Кључне речи: кич, уметност, кичист (кичер), кич-предмет.

1.ОПШТОСТ КИЧА

Кич је друштвена појава, која је настала у масовном друштву. Појам кича сусрећемо прво у сликарству као израз недовољне сликарске вештине. Код кича је све површно, сладуњаво, занатски „склепано“. По Л. Гицу, кич настаје у Минхену 1870. године. Данас, пошто је кич друштвена појава, присутан је у свим сегментима друштва: у уметничком стваралаштву, политици, религији, економији, тв-рекламама, у комуникацији и сл. Кич је стар колико и уметност. Наравно, и литература има свој угао гледања на кич. Етимолошки посматрано, термин кич настаје од речи у немачком језику која гласи etwas verkitchen, а значи недовршено, склепано. Овај термин у 19. веку означавао је све што је у ликовном, литерарном и уопште уметничком стварању допадљиво уз пренаглашену сентименталност, сензационалност, патос. У енглеском језику реч sketch- груб нацрт, скица.

Кич задовољава укус широке публике, укус масе, а представља другу, супротну страну уметничке вредности. Кич данас опстаје у уметности, штампи, тв-медијима, политици, музици, комуникацији, дизајну, у животном простору човека, кич је псеудо-уметност, животни став, израз доживљаја.

Када говоримо о кичу разликујемо кич-предмет и кич-човека (конзумента) који стоје у интеракцији. Кич се не би могао одржати без конзумента који воли кич.

Често се сусрећемо са различитим дефиницијама кича: да је то квази уметност, да је то јефтина роба, да је кич јефтин јер жели да се допадне, не изискује никакав интелектуални напор да би се разумео, нешто вештачко, и претенциозно; он је „лепљив“ и плитак. Кич је условљен друштвеним појавама, настаје са индустријском револуцијом. Он није ограничен на градове, већ се појављује и у другим типовима насеља. Та привидна уметност је данас реалност у свим секторима друштва и друштвеног живота.

Маса која конзумира кич није била у прилици да учествује у култури. Образовање људи такође можемо узети у обзир када је реч о кич-човеку.

Некада је кич био скоро пратилац уметничких дела, а данас је свуда око нас, укључен је у стил живота. Кич-производ обично пружа лажан доживљај, гаји лажна осећања. У модерним временима све се више говори о човеку без укуса, кич-човеку или кичеру. Кич се не би појавио да се није појавио кичер. Абрахам Мол каже да се анализом кича доспева до његове структуре: 1) кич-предмет, 2) кич-однос, 3) кич-човек. Без односа, интеракције предмет - човек нема кича. Кич није само изражавање вредности уметничког дела, срозавање укуса, већ и испољавање квази естетске вредности уметничког дела. Кич и уметност су две супротности, антипови, али није увек лако направити јасну разлику. Кич-човек јасно заузима непоправљиво погрешан став шта је то уметност. Кич има амбицију да замењује уметничке вредности. Кичери верују да уметност мора да побуди само пријатна осећања, да остави сладуњав утисак. Постоје многи принципи, а осредњост је нешто најтрагичније када је у питању кич. То је однос човека према (уметничком) предмету. Постоје неколико врста односа човека према стварима:

1. аскетски начин, ствари су непријатељи
2. хедонистички начин, ствари су од користи човеку
3. агресивни начин, уништити ствари значи стварно их поседовати
4. набављачки начин, копати је важније него бити
5. функционални начин, ствар има функцију

Кич начин је синтеза, према горе свих наведених начина, ставова, за кичера кич је упутство за срећу.

ШУНД (нем. schund- отпад, шљам) је много агресивнији облик кича. Он жели да се идентификује са забавом, али оном хедонистичком и антиуметничком. Шунд је социјално неморалан и склон наметању лажних вредности и полуистина и произилази из стања стваралачке немоћи. Пример шунда у уметности јесте социјални реализам о коме говори Н. Божиловић (2006,197): „Социјалистички реализам јесте прототип противуметничке мржње какав, сем нацизма, није познавао ни један тоталитарни режим последњих векова. Уметност је у њему изгубила свој дигнитет, своје суштаство и хуману мисију. Она је, пише А. Зом, постала пропагандна агитациона техника комунистичког партијског апарата – у Стаљиновој визији и изведби „врхунска тоталитарна инквизиција“. Са изложби, из позоришта, биоскопских дворана, галерија, филхармонија у време Стаљинове диктатуре уклањано је све што није било „довољно социјалистичко“. Строго су цензурисане и забрањиване књиге, филмови, слике, ревије. Права уметност по-

стала је колективистичка. Пролетерска. Херојска. Она којој је партија признавала историјску непогрешивост. Непожељни су били сви ствараоци и индивидуалисти који нису били „на линији“.Они су били етикетирани као декадент, идеалисти, фантасти, импресионисти, интимисти, песимисти, егзистенцијалисти, безидејни ларпурларисти - и, као назадни и антидржавни елементи, бацани су на партијско идејно ђубриште.“

2. СУБЈЕКТИВНА ЕСТЕТИКА

Чињеница је да нам сва уметничка дела нису подједнако блиска и разумљива; често тражимо да чујемо тумачење неког дела, чак иако се у том тумачењу трудимо, увек остаје нешто што није могуће теоретски приближити посматрачу, осећамо да у томе има неке тајанствености, неизрецивости. Питање је да ли уопште има смисла размишљати и писати о уметности, требало би да уметност буди уживање а не размишљање? Естетика није на страни ни ствараоца ни онога ко посматра уметничко дело, већ се њом бави теоретичар који промишља о том делу. Естетика нас не може научити како да направимо нешто што се може назвати лепим, већ она настоји да мишљењем досегне до суштине онога што осећамо пред уметничким делом. Зато помињемо субјективност у естетици, јер и међу теоретичарима естетике има различитих схватања. Проучавајући уметност и њено постојање, М. Хајдегер истиче да уметничко дело не може бити ни истинито ни лажно. Дакле, спомиње се истина. Она је битан моменат у уметности. Сад се намеће следеће питање: шта за некога значи истина? „Свако уметничко дело, ма како хармонично нам се чинило, носи у себи низ проблема и далеко је од слике јединствености о којој се често говори“ (Узелац, 2003,16). Шта, заправо, значе појмови о којима говоримо: истина, уметничко дело, уметност? Постоје различити одговори, различите теорије и субјективна мишљења естетичара и оних који то нису. Истину треба разумети у смислу отворености, истина отвара сва врата, али је за такво разумевање потребна филозофија, тј. естетика када је у питању уметност. Адорно каже да је задатак такве филозофије да уметничко дело појми као јединство истине тј. да га доведе у релацију у односу на његову неистину. Међу филозофима има оних који ће рећи да је естетика изашла из моде, јер мало има такве литературе. Ипак је уочљиво интересовање врсних уметника за естетику. То се дешава јер такви уметници схватају да је прошло време наивне уметности, да је потребна рефлексија, мишљење о уметности које више не почива само на варљивим и субјективним судовима укуса.

Када је реч о естетици укуса, естетски укус је у суштини критика, одређена оцена, став и као такав он претпоставља постојање одређеног критеријума. Као и свака критика, естетски укус садржи у себи елементе негације. У процесу свакодневног додира са уметношћу, сведоци смо многих примера негативног према ономе шта том укусу неодговара. Код многих конзумената уметности, постоји општа склоност да своју субјективну наклоност према одређеном уметничком делу прогласе за општи суд. Међутим, иако укуси могу бити случајни, нестални,

противречни, они могу бити и релативно константни, доследни карактеристичним особинама суштине уметности. Иако се базирају на емоцијама, ипак имају вредност и ширину општости. „Естетски укус као једно од средстава за оцену уметности плод је функције многих променљивих развојних фактора, па је самим тим и сам променљив феномен.“(Р. Грандић, 2001,109)

Укус је, такође, и многозначан појам. Многи аспекти су могући при разматрању овог појма: културолошки, психолошки, социолошки. У естетици се овај појам посматра кроз филозофију комуникације, пријема и доживљаја дела и интелектуалног заузимања става о истом. Ако је предмет критике, онда је по среди посредан одговор. Феномен довођења суда о уметничком делу је право место естетике. Суд укуса онога ко посматра неко дело је субјективан, међутим, суд критичара је, требало би да буде, вредносно неутралан у социолошком и психолошком смислу. Уметност и уметничко стварање углавном имају наглашену индивидуалност, сем, можда, у синкретичким уметностима (позориште, филм). Процес комуникације субјекта и уметничког дела је двојак:

1. доживљај дела,
2. доношење критичког суда о делу, процена или апрецијација.

Наравно, овде треба разликовати:

1. судове субјекта и његовог укуса,
2. судове критике,
3. ставове естетике, који претстављају још виши ниво.

Из овога можемо закључити да је функција уметничких дела несумњиво и формирањање уметничких вредности и укуса код ученика.

Када говоримо о односу естетике и уметничке критике, свака критика уметности носи у себи естетичко, а свака естетика је битно критичка; својевремено је филозоф Д. Хјум предлагао да се наука о естетици зове критицизам (данас имамо присуство ове речи у енглеској и немачкој литератури). По речима М. Узелца (2003,163), постоји мноштво ставова о односу критике и уметности: док једни заступају схватање да критика треба да буде непогрешив учитељ и врховни судија уметности, други сматрају да уметност не може да очекује велику помоћ од критике јер је и сама посебна врста уметности: „критика је уметност као што су друге уметности: исто је тако слаба и исто је тако слепа као и оне“ (А. Русо). Са друге стране, естетичар Б. Кроче естетику види као методологију критике. Разлика између естетике и критике је ипак видна: естетика је синтетичка, критика аналитичка; естетика открива целину естетског феномена, критика открива његове елементе; зато није случајно што су многи сукоби критичари допринели настајању нових естетичких схватања (Узелац, 2003, 164).

Укус и објективна оцена се често разилазе, али тенденције кретања општег културног развоја човечанства, па сходно томе и култивисање естетског укуса, иде у смислу идентификације укуса и објективне оцене. Исто се дешава и када је у питању васпитање естетског укуса помоћу објективних оцена, што је и тема овог рада.

Са друге стране, сви чланови друштва поседују једну општу особину а то је лична субјективност. Она и сама често садржи многа општа својства која су заједничка за све субјекте људског друштва или за одређене веће или мање групе субјеката. Код сваког појединца постоје специфична својства у доживљавању уметничког дела која су карактеристична само за ту индивидуу и која су до извесне мере релативно непоновљива. Ако бисмо различитим факторима омогућили код различитих субјеката да се појаве извесне сличности на плану естетског укуса и шире, добили бисмо тоталну униформност укуса. Ако бисмо хтели да на разне начине утичемо на формирање одређеног естетског укуса код појединца, требало би детаљно позабавити се његовим процесом социјализације, емоцијама, својствима сензибилитета, бављењем и познавањем уметности, његовом друштвеном средином, општом културом тог појединца, затим његовом етиком и сл. Ипак, естетски укус се не може формирати без свестраног уметничког образовања и без неговања уметничког доживљаја.

3. КИЧ И ЕСТЕТСКО УЖИВАЊЕ

У трагању за тајном уметности, обично се полази од метафизичког питања: шта је уметност, да би одмах затим уследило оно: шта је кич? Тако тежимо одговору на питање о двема крајњим супротностима.

У стваралачком поступку постоји нешто што уједињује све уметности, а то је начело успостављања односа (боја, речи, звукова, покрета) који творе јединствену целину.

Уметност престаје да бива уметност онда када почне служити нечем или неком другом. „Она мора бити у служби своје истине“, каже Н. Божиловић (2006, 194). Тако се може и схватити и један од односа уметности и кича на пример. Кундера је окарактерисао кич као маску лепоте. Уметност, више од било којег другог састава, пристаје на продор страних елемената и зато се она данас претворила у арену у којој се сукобљавају све могуће естетске категорије. „Кич се не налази никад далеко од уметности. Кич је паразит на телу уметности. Он је увек ту да је заклони, да је замени или да је имитира. Гледано са становишта уметности, кичу недостаје властита оригиналност форме“(Божиловић,2006,195).

О односу кича и уметности, Т. Адорно је записао: кич није пуки отпадни продукт уметности, него из њега вреба стално понављана прилика да искочи из уметности. Зато је веома тешко повући оштру границу између кича и уметности. Кич се најчешће разматра у вези са уметношћу у контексту расцепа између уметности и публике да би се показала његова зависност од уметности и његова злоупотреба уметности. Уметност пружа прилику за превазилажење границе чистог или кичерског уживања. Појединци сматрају да уметност мора у нама побудити само пријатна осећања, да она на нас треба да остави сладуњав утисак или да „уметност треба да служи као зачин, као музичка позадина као декорација, као статус у друштву, да она није нешто озбиљно, мучан рад, ангажовање и критичка делатност“ (Коковић, 1997, 398).

О кичу не треба говорити само као о супротности уметности, јер он може постојати независно од ње, кич се шири у све области друштвеног живота.

4. КИЧ ЧОВЕК

У социологији кич културе сусрећемо се са појмом кич-човека или кичисте, кога можемо срести свуда и увек: на улици, у политичким парламетнима, министарским фотељама, уметничким галеријама, концертним дворанама и на разним симпозијумима, па, чак, и у тако изузетним институцијама као што су црква и универзитет.

Типичан пример овог слоја људи је насртљив, упадљиво самоуверен човек, себичан, површан и окрутан, а уз то сигуран у своју измишљену и преокренуту стварност (Божиловић, 2006,128).

Кич човек поседује интензивна осећања према предметима који су лажно сјајни, сладуњави, плитки и саблажњиви (познато је да је А. Мол рекао да је кич однос, а не ствар). Прималац кич- порука или кичист се не рађа као такав, већ он постаје то што јесте васпитавањем, формирањем таквих особина у отуђеном друштву у условима кич-културе. Кич-друштво, кич-култура и кич-човек формирају се превасходно према својим односима према стварима. Кичист није само љубитељ предмета или ствари као фетиша; код њега већ постоје и развијају се потребе за таквим стварима; и он сам, на крају крајева, постаје предмет. „У одређеном типу предмета опредмећен је основни друштвени однос, а најповлашћенији међу таквим предметима јесте новац илити општа роба, како би рекао Маркс“(Божиловић, 2006,198). Код кичера имамо тзв. стање нерасположења као осећања које је по правилу изазвано досадом. На том врућем терену расположења, досаде и нерасположења, кич добија изузетну шансу. Он је ту да заведе, забави, очара, оспокоји, расположи, тако да је присутна и појава вештачки изазваних расположења (под утицајем дроге, алкохола, цигарета). Квази-уметници се тако дрогирају, опијају, да би дошли до стваралачке инспирације.

Кичера одликују многе особине, које једна из друге произилазе. На пример, имитирање је једна од њих. То значи не бити свој, изворан, оригиналан, већ имати узоре и слепо их следити. Кич реципијент ће углавном опонашати спољашни изглед (image) неког уметника на пример, док се обично не труди да имитира и његово стваралаштво.

Поред тога што за све кичисте важе углавном сличне особине, ипак постоје специфичности по којима разликујемо сноба, малограђанина, нарциса или скоројевића.

Снобизам сматрамо за културни феномен, јер је он и непосредно повезан са имитирањем. Етимолошки, реч сноб значи неко ко није племићког порекла (лат. sine obilitate -без племенитости); друга варијанта је такође латинска реч quasi nobilis што значи привидна племенитост. Сноба ћемо препознати по ексцентричном понашању, разметљивости, нескромности, раскалашности, некритичном понашању према себи. Клања се само ауторитету и титулама. „Сноб, дакле,

живи посматрајући себе у некој врсти огледала коју је он сам исполирао, углачао и налази да је редак, драгоцен и изузетан као фигура у људском друштву или бар у свом снобовском кругу“ (Илић, 1974,98). Сноб се труди да буде човек од укуса и креативан, а у ствари то није. За сноба је престиж имати скупоцене предмете, његову супериорност признају само снобови његове врсте (скупо-лепо).

Малограђански менталитет одликује се комбинацијом материјалног (висок стандард, кућа, скупоцен ауто) и духовног који лечи снобистичке комплексе (диплома, педигрирано порекло). Малограђанин је саздан од крајности, некад је мирољубив и сентименталан, а онда неочекивано насртљив и безобзиран, уплашен од радикалних промена.

За разлику од малограђанина, скоројевић је отворен за све што је ново од скора. Ново и модерно за њега представљају култ, опсесију, ноћну мору. Он по сваку цену жели да је у „тренду“. До циља скоројевић долази без имало достојанства, скрупула, кајања.

Нарцисом називамо особу која је заљубљена у себе сама, која у себи ужива. У психо терапији је нарцисоидност ментално обољење. Она је позната као синдром великих диктатора попут Хитлера, Стаљина, Чаушеска, Тита. Нарцис је углавном присутан на друштвеној сцени и труди се да буде свима знан.

Дакле, закључићемо из свих наведених примера да је склоност ка кичу једно унутрашње стање људске природе. Потрошачко друштво и брза продуктивност привреде нуде нам нови стил живота, или, боље речено, условљава нови стил живота. Духовно задовољство замењује се потрошњом. То је оно што удаљује човека од правих вредности и приближава кичу. Материјално благостање прави перманентни зид кроз који људи не могу да виде оно што се зове духовност, култура, уметност и вредност. Васпитање и образовање игра значајну улогу у формирању правилног односа према животу, посебно када је у питању (не) кич. Улога породице, која постаје све више безначајна у друштву, такође је један од носиоца кич навика. Друштво се мора у целини променити да би праве вредности опет могле доживети препород. То је могуће само ако се крене од сваког појединца понаособ.

Литература

Божиловић, Н.(2006). *Кич култура*. Ниш: Зограф

Илић, М. (1979). *Теорија и филозофија стваралаштва*. Ниш: Градина

Коковић, Д. (1997). *Пукотине културе*. Београд: Просвета

Коковић, Д. (1998). *Назирање уметности*. Нови Сад: Футура публикације

Панић, В.(1997): *Психологија стваралаштва*, Београд, Завод за издавање уџбеника

Спајић, В.(1989). *Вредновање ликовног дела*: *приступ педагогији умијетности.* Загреб: Школске новине

Уметност на крају века, (1998), Београд: Клио

Узелац,М.(1999). *Естетика*. Нови Сад: Стилос

Васић, П.(1968) .*Увод у ликовне уметности*. Београд: Уметничка акдемија у Београду
Женет, Ж.(1996). *Уметничко дело, иманентност и трансцедентност*. Нови Сад: Светови

Nevena Knežević, MA
Vrsac

KITSCH AND ART

Abstract

The text deals with the notion of kitsch, its definitions, origins and types. The aim of the paper is to explain who the consumers of kitsch actually are, i.e. what are their models of behaviour, as well as what is the relation between kitsch and arts, i.e. their similarities and differences. It is necessary to warn young people, secondary school students, about the consequences of the kitsch-culture and kitsch model of behaviour at the classes of sociology of culture and art. At the same time, it is important to insist on being able to perceive and differentiate what is art from what is called kitsch and to nurture artistic thinking.

Key words: kitsch, arts, kitschist, kitsch-object.

М-р Невена Кнежевич Вршац

КИТЧ И ИСКУССТВО

Резюме

В настоящем тексте говорится о понятии китча, его определениях, его возникновении и видах китча. Целью работы является желание объяснить кто является потребителями китча вообще и какие их модели поведения, какое отношение между китчем и искусством, их сходства и различия. Необходимо молодым людям, ученикам средних школ указать на последствия китч-культуры и китч модели поведения на уроках социологии культуры и изобразительной культуры и одновременно настаивать на обнаружении и отличии того,что действительно является искусством от того,что называется китчем и развивать художественное мышление.

Опорные слова: китч, искусство, китчер, китч-предмет

Љубица Васић
Дипломирани педагог-мастер
Нови Сад

UDK 069.12:37
Стручни чланак
Примљен: 23. IV 2012
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 254–268.

МУЗЕЈИ КАО САВРЕМЕНИ ЦЕНТРИ УЧЕЊА И ЊИХОВ ПОЛОЖАЈ У ДРУШТВУ ЗНАЊА

Резиме

Нови век карактеришу бројне и брзе промене у свим сферама друштвеног живота, што је условило потребу оспособљавања људи за самостално учење током читавог живота, како би могли на адекватан начин да се прилагоде променљивим условима у којима живе. У таквим условима, образовање човека не може да се заврши престанком школовања у формалним образовним институцијама, већ се наставља у виду неформалног и, нарочито, информалног образовања. У том светлу, рад се посебно бави улогом музеја као информалне образовне институције, у доживотном учењу људи. Суочени са реалним предметима у музејима, и кроз социјалну интеракцију са другим посетиоцима, људи су у прилици да самостално конструишу сопствено знање, што је у складу са основним постулатима конструктивистичке теорије. Музеји, као савремени центри учења, нуде посетиоцима прилику да од мноштва понуђених садржаја, пажњу посвете онима који задовољавају њихову персоналну радозналост и на тај начин обогате своје сазнање. Посматрано из ове перспективе, улога музеја у доживотном учењу људи је непроцењива.

Кључне речи: конструктивизам, информално образовање, музеји, доживотно учење, друштво знања.

На почетку XXI века суочени смо са брзим и бројним променама у свим сферама човековог живота; променама у начину производње, у области друштвено-економских односа, покретачких снага развоја, начинима производње и репродукције знања. Све ове промене савременог света описују се различитим појмовима: постиндустријско друштво, информацијско друштво, информацијска економија, економија знања, научно друштво, доба знања, друштво које учи, економија базирана на знању и сл. Суштина свих ових појмова је у томе што настоје да објасне противречне друштвене промене које одликују прелаз од индустријског на нови, постиндустријски друштвени поредак (Грандић, 2004).

Све наведене промене чине да знање све више добија на вредности. Једна од најзначајнијих промена, која очекује друштво у XXI веку, јесте његова трансформација у *друштво које учи,* при чему се образовању, у смислу доживотног учења, посвећује све више пажње. Развој науке и технологије учинио је доступнима бројне и разноврсне могућности стицања знања, па се самим тим и друштво мора отворити према новим и другачијим могућностима образовања и учења. Уз систем формалног образовања, једнако се морају уважавати и системи тзв. неформалног и информалног образовања, које треба посматрати као јединствен систем човековог образовања током читавог његовог живота. Потребно је схватити да је учење процес који је високо персонализован, зависан од претходних искустава и знања, и ситуиран у социокултурном и физичком окружењу (Милутиновић, 2006).

Резултати бројних истраживања упућују на то да се дисконтинуитет школског и ваншколског искуства ученика све више повећава. Знања стечена у школи и у животним ситуацијама постају све више раздвојене целине. Деца све теже успостављају смислену везу између онога што их уче у школи и животних проблема. С правом се закључује да начин на који ученици уче није примерен животним потребама савременог света. Учење као трансмисија наставних знања од *онога који зна (наставник),* ка *ономе који не зна (ученик),* мора бити замењено активним, партиципативним, кооперативним учењем, где се особа која учи појављује као активан, конструктиван чинилац. Такво измењено схватање саме суштине учења довело је до тога да се у круговима научника који се баве питањима образовања и учења, све већа пажња посвећује конструктивистичким теоријама учења.

Темељно питање, на које покушавају да одговоре конструктивисти, јесте: каква је природа људског знања и на који начин оно настаје? Корене конструктивизма налазимо у прошлости, у радовима теоретичара образовања и реформатора: J. Deweya, J. Piageta, J. Brunera i L. Vygotskog (Мушановић, 2000). Суштина конструктивистичких теорија сазнавања и учења је да нагласак стављају на сам процес учења, активну улогу ученика у процесу стицања знања, и на спајање емоционалних и интелектуалних компоненти учења. При томе, појединац знање стиче путем активности, непосредним утемељењем нових идеја на претходно стеченим сазнањима; при чему та претходна сазнања служе као основа за усвајање нових, али истовремено и сама бивају трансформисана захваљујући новим сазнањима.

Када говоримо о потреби целоживотног, односно перманентног образовања, поред система формалног образовања, треба посветити пажњу и другим изворима знања који су човеку доступни. Једна од најважнијих претпоставки за напредовање ка друштву знања јесте широк приступ учењу, што подразумева коришћење свих расположивих извора учења. У тој функцији, можемо сагледати и музеје, као установе које поседују велики васпитно-образовни потенцијал. Већ поменуте социјалне промене, развој науке, технологије и културе, постепено су од музеја почели да стварају образовну институцију. Посебан васпитно-обра-

зовни значај музеји добијају у ситуацији када се фокус помера на активну партиципацију посетилаца музеја. Поред тога, они нуде могућност за персонално учење које допуњује учење које се одвија у оквиру формалног образовања, али и прилику за социјалну интеракцију која додатно мотивише на учење и повећава успех у овој активности.

Конструктивистичко схватање природе људског учења

На почетку XXI века, захваљујући комплексности глобалних промена, образовање се нашло пред новим изазовима, те се постављају логична питања: да ли постојеће структуре и приступи образовању одговарају потребама и изазовима XXI века? Какви захтеви треба да се поставе пред образовање како би оно оспособило људе да се прилагоде новим и брзо променљивим условима живота? У тражењу одговора на ова и слична питања, развило се схватање да припрема за постиндустријско друштво XXI века захтева нову концептуализацију образовања.

Друштво које учи је нов концепт који истиче промене до којих мора доћи у друштву као одговор на актуелни развој догађаја (према: Милутиновић, 2005). Он имплицира шире и обухватније перспективе људског учења, где образовање и учење имају статус основних инструмената целокупног друштвеног развоја. Друштво које учи и одговарајућа економија тражиће људе са знањем, људе који су прихватили филозофију доживотног учења (Мушановић, 2001).

Незадовољство образовањем произилази из чињенице да оно битно заостаје за честим и брзим променама у друштву. Поред тога, школа данас се налази у великој кризи јер је суочена са све већим раскораком између знања која даје и оних која су потребна у савременом животу. Знања која ученици стичу у школи немају практичну примену у свакодневном животу. Због свега овога, с правом се закључује да начин на који ученици уче не одговара савременим животним потребама. У савременим условима, када се знање са једне стране значајно увећава, док са друге брзо застарева, јавља се потреба за применом ефикаснијих начина поучавања и учења. Поново се отвара питање на који начин организовати процес образовања који ће омогућити активно стицање знања и његову примену у свакодневном животу. Ова питања разматрају се у последњих неколико деценија унутар теорије васпитања назване као конструктивизам. Полазна тачка конструктивистичких погледа на образовање јесте критика неефикасности традиционалног образовања.

Свако од нас је барем једном чуо за израз „садржај образовања би требало да се *преноси* са једног нараштаја на други“, „ученици *добијају* знања“ и сл. Светски познати бразилски педагог Paulo Freira у својој књизи *Педагогија угњетених* називао је сличну појаву „банкарским образовањем“ у коме се деца посматрају као „банка“, а одрасли у улози улагача који се надају да ће у будућности добити дивиденде. При „банкарском образовању“ ученици су напросто пасивни примаоци знања која често не сматрају својим, не цене их, не схватају њихов смисао и значај и заборављају их после контролног задатка или испита (Дмитријев, 2008).

Када говоримо о критици коју конструктивисти упућују традиционалној настави и њиховим настојањима да се промени положај ученика у васпитно-образовном процесу, треба поменути да конструктивисти своје добро дело не почињу на „пустом острву“, будући да су многи педагози пре њих дали значајан допринос светској педагогији, својим настојањима да школу ослободе механичког запамћивања и обезбеђивањем ученику активне улоге у процесу стицања знања. Најзначајнији међу њима су Ј. А. Коменски и његов принцип очигледности, принцип прилагођавања природи Ј. Х. Песталоција, систем слободног васпитања Ж. Ж. Русоа, захтев да се успостави веза између наставног садржаја и искуства детета Ј. Хербарта, дидактика М. Монтесори и њено истицање важности педагошки припремљене средине као услова за успешно учење. Иако је у педоцентризму стављан акценат на ученике, на њихову активност у откривању, конструисању знања, на везе садржаја образовања са практичним животом ученика и њиховим интересовањима, ни у једној земљи света није се успело са реализацијом педагогије истинског педоцентризма у масовној школи.

Конструктивизам је теорија сазнања која покушава да објасни карактер људског сазнања и процеса људског сазнавања (Милутиновић, 2005). Предмет конструктивистичких проучавања јесу конструкције помоћу којих људи настоје да осмисле свет. Према њиховом схватању, учење је активна конструкција стварности која настаје у интеракцији са социјалним и физичким окружењем, па тако и наше знање о свету није једноставна мапа стварности, већ је релативно и социокултурно условљено. Наиме, конструктивисти сматрају да је свет добрим делом наша лична творевина, при чему се подаци о свету не уносе путем чула у ум, већ се производе процесом конструисања. Када се посматра из ове перспективе, учење се схвата као континуирана креација хипотеза од стране онога који учи, при чему ново знање мења оно старо.

Конструктивисти по себи нису јединствени, те се међу њима могу издвојити две групе: *емпиријски оријентисани конструктивизам*, чије присталице сматрају да знања постоје изван човека, у окружењу, а задатак образовања се састоји у томе да помогне ученику да их правилно изгради и *социјални конструктивисти* који полазе од тога да су знања социјални конструкти и зато придају велики значај групном или тимском раду у коме се ученици укључују у дијалог, уче да изражавају своју мисао да би била јасна другима (Дмитријев, 2008).

Будући да се конструктивизам бави истраживањем начина на који људи уче, он захтева једну нову педагогију у којој ће акценат бити на активности ученика, а не наставника. Друштвене промене и значајно увећавање знања, наметнули су потребу редефинисања циљева васпитно-образовног деловања, па тако основни циљ васпитно-образовног деловања примерен конструктивистичком поимању природе сазнавања постаје развој способности за учење, захваљујући којој ће се ученици оспособити за доживотно учење и ефикасније функционисање у животу. Уобичајени проблем за многе наставнике и родитеље- *како натерати ученика да учи*- конструктивисти мењају у питање- *како створити услове да ученик пожели да учи?*

Према конструктивистичкој образовној пракси, мења се сама природа учионице, и то пре свега у погледу позиције и активности ученика у васпитно-образовном процесу. Од пасивног реципијента информација, што је карактеристично за традиционалну наставу, ученик постаје активни партиципант процеса учења. Он активно конструише сопствено знање, уместо да га пасивно преузима. Ученик учи спајајући нове информације са оним што већ зна, односно процес сазнавања је резултат интеракције између новог знања и претходних искустава о свету. Да би овакво стицање знања било могуће, целокупан васпитно-образовни рад мора се заснивати на искуству ученика. Пред ученика се постављају већи захтеви, будући да је сам одговоран за своје учење. Сваки ученик треба да мисли сам за себе, а не да чека да му наставник каже шта да мисли; да јасно и сопственим речима изражава своје идеје; да присваја нове и модификује већ стечене конструкте и сл.

Овакав начин рада поставља веће захтеве и пред наставника. Иако је активност ученика у првом плану, тиме није умањена ни активна улога наставника већ је она учињена деликатнијом. Улога наставника постаје да помогне ученику да конструише знања. Главни циљ за конструктивистичког наставника јесте да помогне ученику да активно конструише искуство и да стимулише мишљење, што би требало да резултира значајним учењем, дубљим разумевањем и трансфером наученог у реалан животни контекст (Милутиновић, 2005). Наставник треба да буде фацилитатор и водич, а да би у томе успео, мора да посматра ученике и слуша њихове одговоре и мисли, будући да је познавање дечијих хипотеза нужан услов за успешно вођење.

Основни разлог зашто се о конструктивизму у новије време све више пише и говори јесте потрага за ефикаснијим начинима поучавања и учења. Друга врста аргумента, који говори у прилог конструктивистичке образовне праксе, потиче из психолошких извора, јер су бројна истраживања показала да активна улога у учењу може да води бољој ретенцији, разумевању и активном коришћењу знања. Сама социјална димензија учења (колаборативно, кооперативно учење), такође подстицајно делује на учење.

Међутим, у примени конструктивистичких принципа јављају се и бројни проблеми. Пре свега, овакав начин рада захтева знатно више времена него традиционална образовна пракса. Даље, конструктивистички поступци не развијају код свих ученика активне, конструктивне процесе у току учења и не са свим садржајима и циљевима, па се неки истраживачи заузимају за тзв. „умерени конструктивизам“, и предлажу комбинацију конструкције и инструкције у раду. Осим тога, конструктивистичка образовна пракса често захтева високе когнитивне напоре, што не одговара свим ученицима.

У новије време конструктивизам има велики утицај на васпитно-образовни рад у музеју. Заговорници овог приступа учењу у музеју су, између осталих, и Хајн, Хупер-Гринхил, Фалк, Диркинг и др. (Милутиновић, 2003). Они нарочиту пажњу посвећују знању и значењима које посетиоци конструишу на основу садржаја музеја.

Развој васпитно-образовне функције музеја кроз историју

Да бисмо уопште могли говорити о музејима данас, њиховој улози у доживотном учењу људи, потребно је осврнути се на њихове битне карактеристике од самог настанка, као и на њихов историјски развој и место које су заузимали у појединим епохама током историјског развоја људског друштва. О васпитно-образовној функцији музеја говори се још од времена када је музеј постао јавна установа, међутим тек последњих неколико деценија постоји очигледан помак у одређењу и схватању њене важности.

Музеји се најчешће одређују као специфичне културне институције које прикупљају, чувају, научно обрађују и јавно приказују предмете уметничке, културне и научне вредности (Милутиновић, 2003). Сама појава сакупљања, чувања и приказивања предмета постојала је и у ранијим епохама, при чему је развој приватних збирки и црквених ризница претходио развоју данашњих музеја.

Почетке човековог сакупљања предмета људског и природног стваралаштва налазимо још у примитивним друштвима, мада је оно тада било мотивисано магијским или економским разлозима или, такође, то су били трофеји повезани са одређеним догађајима, преко којих су се евоцирале одређене успомене, које је заједница тежила да очува код својих чланова.

У време класичне Грчке, победници у ратовима су од непријатеља силом узимали драгоцене предмете, доносили их као ратни плен и показивали свом народу, да би их потом одлагали у храмове. Може се рећи да су се у старој Грчкој појавили облици сакупљања, чувања и презентовања предмета који су слични онима у данашњим музејима.

Време појаве музеја представља период хеленизма, када је основан *Museion* у Александрији, у време владавине Птоломеја I Сотера 290. год. п.н.е. (Исто, 2003.). Овај музеј је, пре свега, био институција намењена за истраживање и учење и управо у њему се могу назрети зачеци васпитно-образовног рада у музеју.

У античком Риму није постојала институција музеја, али су се ипак стицала и чувала непроцењива блага која су потицала из ратних похода. Међутим, те збирке су више служиле за декорацију и приказивање економске моћи и друштвеног положаја породице која их је поседовала, мање су биле резултат образованости и сензибилитета појединаца. Пад античког царства, сеобе народа и крсташки ратови довели су до уништавања, али исто тако су утицали и на сакупљање и чување драгоцених предмета.

Тако, са доласком хришћанства, променио се целокупан поглед на свет. За разлику од претходног времена, када су средишта културног живота били музеји, опсерваторијуми, библиотеке и сл., сада то постају цркве, манастири и самостани, тако да уметничка дела по тадашњем схватању нису била вредна сакупљања, осим када су директно служила хришћанској вери. Може се закључити да средњи век није представљао помак у развоју музејске делатности.

У периоду ренесансе, колекција се први пут почела називати музејом. Њихова функција у то време била је да репрезентују целокупну структуру знања, па

су оне имале енциклопедијски карактер, оносно садржавале су и човекова дела и дела природе. У овом периоду, појављује се и галерија као простор у коме се излажу уметничка дела. Уопште узев, и у периоду ренесансе збирке су и даље биле привилегије моћника, више су служиле приказивању статуса, него што су биле резултат одређене духовне потребе.

Период барока и просветитељства (XVII и XVIII век) је време трговине уметничким делима, а Амстердам постаје средиште такве трговине. Збирке се више нису стицале запленом у току ратних похода. У XVII веку се под утицајем емпиризма, почиње говорити о чулном искуству, као извору целокупног људског сазнања. Резултат таквог схватања је да, по први пут, долази до отварања читавих збирки за јавност, међутим, то је био постепен процес који се кретао од приказивања приватних збирки грађана, преко универзитетских музеја који су били намењени студентској популацији, да би тек на крају биле обухваћене велике, краљевске збирке које су биле доступне свима. Најстарији универзитетски музеј био је у Базелу (1661), а најстарији јавни музеј у Француској био је у Безанкону (1694) (Милутиновић, 2003).

У стручној литератури, настанак јавних музеја доводи се у директну везу са Француском револуцијом. Захваљујући њој, уметничке и црквене збирке у Француској постају отворене за јавност, а такав пример Француске следиле су и остале европске земље, тако да се почетком XX века по целој Европи формирају и отварају национални музеји.

Крајем XIX века јавља се мишљење да музеји треба да постану институције у којима ће се људи просветити, учити и забавити. Тада и започиње сарадња са школама, која се најпре огледала у посетама музеју од стране школске популације, а касније се развијају и други видови сарадње. Тако је средином XIX века познати *Викторија и Алберт* музеј у Лондону основао сервис за позајмљивање, чија је функција била позајмљивање школама одређених збирки за потребе наставе. Велики допринос у развоју школских музеја дали су, својим педагошким идејама, Ј. Х. Песталоци (разумевање очигледности као основом сваког сазнања) и М. Монтесори (истицањем значаја педагошки припремљене средине). Може се рећи да је музеј кроз читав XIX век сматран васпитно-образовном институцијом, али се није вршила процена њиховог утицаја на посетиоце.

На почетку XX века иницијатива у васпитно-образовном раду музеја прелази са тла Европе у САД и долази до развоја схватања да се васпитно-образовна функција музеја не исцрпљује једноставним посматрањем изложених предмета. Настају музеји који су уско повезани са школом, „дечији музеји“, од којих је најстарији основан 1891. године у Бруклину (Исто, 2003).

Што се тиче развоја музеја на нашим просторима, може се рећи да је он пратио развој музеја у свету, с тим да је велики део збирки уништен или изгубљен као последица освајања и ратова који су на овим просторима били чести. Најстарији музеји код нас су *Muzeum Liceum* Доситеја Обрадовића, основан 1841. године; 1844. године основан је *Народни музеј* у Београду; 1847. године

основана је *Српска народна збирка* или *Музеум* у оквиру Матице српске (Исто, 2003). Ово је истовремено и зачетак васпитно-образовног рада наших музеја.

Као резиме, може се рећи да су музеји кроз историју били места у којима је друштво сабирало и чувало артефакта од културне, уметничке, научне и историјске вредности, која су у почетку била намењена искључиво врло уском кругу богатих, привилегованих и веома образованих појединаца. Тек када су постали отворени и доступни широком кругу посетилаца, створени су услови за развој њихове васпитно-образовне функције. Међутим, све до пред крај XX века, у центру музејских интересовања и активности био је сам музејски предмет, да би се осамдесетих година прошлог века десиле велике промене у музејима широм света. Захваљујући променама у схватању самог процеса учења и природе људског сазнавања, тражи се да музеји од статичних складишта постану центри за активно учење. Са једне стране они треба да задрже сва своја традиционална обележја и функције, а са друге морају непрестано имати у виду потребе савременог човека.

Место музеја у „друштву које учи“

Крај XX века обележиле су велике научно-технолошке и друштвене промене, што је изазвало потребу за одређеним променама у систему васпитања и образовања. Развој нове технологије и извора знања учинио је да школа више није једини и најзначајнији извор знања. То даље значи да наставници више нису једини извори информација, а школа више није једина образовна установа, већ образовање постаје брига целог друштва. Данас није прихватљиво да се нечије образовање заврши напуштањем школе или универзитета, самим тим процес образовања се не може редуковати само на учење у оквиру формалних институција. Због тога се ни реформа образовања не сме сводити само на реформу формалних васпитно-образовних институција.

Због значаја који је доживотно учење добило у савременом друштву, људе треба оспособити за самостално учење и коришћење свих доступних облика образовања. Савремене тенденције у образовању истичу облике формалног, неформалног и информалног образовања (Милутиновић, 2003).

Формално образовање представљају облици образовања који се појављују у формалним школским институцијама које утврђују методе, моделе и облике наставе и евалуације. Формално образовање, поред школовања обухвата и различите врсте течајева са признатим испитима, дипломама и квалификацијама. У данашње време термин формално образовање често се замењује изразом „почетно“ или „иницијално образовање“, за разлику од „каснијег“ или „продуженог образовања“ (према: Милутиновић, 2003).

Неформално образовање подразумева стицање знања и вештина која су ван програма формалног система образовања, а која воде ка развоју личних, социјалних и професионалних компетенција, као и реализацији друштвених циљева. Одвија се независно од службеног система образовања и обично не води стицању службених потврда (према: Милутиновић, 2003).

Информално образовање је природна појава свакодневног живота и одвија се у друштвеним институцијама као што су породица, брак, групе вршњака, радне групе и сл. У савременом свету високе технологије и масовне културе, информално образовање обављају и средства масовног општења, институције јавног информисања и културе, а нови домети информалног образовања отварају се путем технолошких иновација (Исто, 2003).

Уопште узев, формално образовање се најчешће повезује са школом и институцијама за обуку и усавршавање; неформално са организованим телима у друштву, а информално покрива интеракцију са породицом, вршњацима, колегама итд. Треба истаћи да није могуће у потпуности подвући јасне границе шзмеђу наведених облика образовања, због тога што се међусобно преплићу.

Неке суштинске одлике информалног образовања биле би следеће: оно је добровољно, самоуправљено, доживотно, интринзично мотивисано радозналошћу, истраживањем, фантазијом, открићем, жељом да се обави задатак и социјалним интеракцијама (Исто, 2003). Може се одвијати у различитим окружењима, и најчешће су то средине којима није примарна сврха васпитно-образовни рад, као што су: библиотеке, музеји, научни центри, клубови итд.

Чињеница је да учење више није ограничено само на поједине фазе у људском животу и на формални систем образовања, већ се наставља кроз цео живот. Концепт доживотног учења повезује формално, неформално и информално образовање у јединствен систем. Оно треба да буде флексибилно, ефикасно, доступно и да се уклапа у свакодневни живот. Доживотно учење омогућава превазилажење традиционалне поделе образовања на „почетно“ и „даље“, оно се темељи на начелу „друштва које учи“, те омогућава учење и целовит развој талената сваког појединца (према: Милутиновић, 2005). Наше друштво у XXI веку очекује дубока промена, а то је његова промена у „друштво које учи“. У њему би сваки појединац требало да има: једнак приступ изворима учења у заједници; широке и разноврсне васпитно-образовне прилике да задовољи персоналну радозналост; прилику за учењем у богатом социјалном и културном окружењу. У таквом систему образовања, музеји добијају све већи значај у васпитно-образовном смислу.

Свест о музеју као образовној установи траје од почетка XX века, али је образовна делатност у музејима доживела процват од педесетих до осамдесетих година XX века (према: Милутиновић, 2003). Међутим, карактеристика традиционалних музеја је да су они још увек усмерени на чување, а мање на организовани васпитно-образовни рад. Због тога они морају радити у правцу трансформисања својих досадашњих делатности; уместо предметима, треба да служе самом човеку. Морају се оспособити за интензиван васпитно-образовни рад који се више не своди само на сарадњу са школом, већ је у функцији доживотног учења свих грађана.

Учење у музеју

Неоспорна је чињеница да људи уче током читавог живота. Због тога би требало да су формално, неформално и информално образовање потпуно равно-

правни облици који се повезују у систем доживотног учења. Информална окружења попут музеја пружају велике потенцијале за учење, међутим и поред тога, институцијама формалног система образовања и даље се придаје највећи значај.

Предности учења у информалним окружењима су што оно није вођено нити усмеравано од стране неког спољашњег ауторитета, већ је добровољно, самоусмерено. Музеји пружају прилику људима свих узраста да уче властитим темпом, да задовоље радозналост, обликују питања и сл. Активности у музеју омогућавају ономе који учи да слободно одабира подручја образовања, затим да према својим способностима и интересима одреди интензитет и екстензитет бављења тим садржајима. Особа која учи може, захваљујући музејском окружењу, да развија способност за самосталан рад и критичност. Даље, музеји могу да буду веома успешни у подстицању мотивације за учење, што потиче од сусрета са реалним предметима. Такође, они могу да делују у правцу социјалног укључивања, у откривању сопствених културних корена, али и у правцу разумевања културне разноликости и различитости.

Фокус је на самом процесу учења, при чему је акценат на стварању веза између познатог и непознатог, стицању искуства путем манипулације реалним стварима или доживљавањем стварних феномена. Веома је битно у подстицању учења учинити помак од монолога (излагања кустоса), ка проналажењу начина креирања дијалога између предмета и посетиоца и посетилаца међусобно. Још једна од предности учења у музеју јесте могућност учења путем деловања и социјалне сарадње.

Учење у музејима почиње перцепцијом предмета, те употребом што више могућих чула ради акумулације што већег броја информација о предмету који се анализира. Ови се подаци интерпретирају, повезују са претходним знањима и искуствима, да би се постепено дошло до стварања нових значења и закључака. При томе, опажање (очигледност) у музеју има свој смисао само онда ако се у процесу посматрања размишља и мисаоно оперише. Специфична прилика за учење коју нуди музеј јесте искуствена (доживљајна) природа учења која се базира на сусрету са реалним предметима (Милутиновић, 2003).

У новије време конструктивизам има велики утицај на музеј, нарочито у области васпитно-образовног рада. Заговорници овог приступа учењу у музеју су, између осталих, и Хајн, Хупер-Гринхил, Фалк, Диркинг и др. (Исто, 2003). Они нарочиту пажњу посвећују знању и значењима која посетиоци конструишу на основу садржаја музеја. Оваквим схватањем се акценат ставља на активности посетилаца. Конструктивистички приступ се темељи на веровању да се процес учења одвија на основу личне конструкције и реконструкције знања, захваљујући интеракцији са природним светом у одређеном социо-културном контексту, уз динамичко посредовање претходних знања. Према Колбовој теорији учења, постоје различити стилови учења, односно не уче сви људи на исти начин. То нас упућује на закључак да би, у циљу подстицања учења у музеју, требало водити рачуна о различитим стиловима учења и конципирати садржаје и активности тако да они одговарају различитим стиловима. Према Колбу, учење је социјални

процес и повезано је са претходним искуствима посетилаца и начинима на које реагују на нове информације и садржаје.

Конструктивистички став да знање не постоји независно од посетилаца има за последицу померање фокуса музејских активности са садржаја музејских збирки на активност посетилаца. Стога би, у сврху увећања васпитно-образовне функционалности музеја, требало водити рачуна о следећим принципима, који представљају суштину конструктивистичког схватања природе људског сазнавања.

Ученик је активан у процесу учења. Према конструктивистима, учење није пасивно примање знања, већ је то активан процес конструкције/реконструкције знања. Да би посетиоци музеја учили, они не смеју да буду пасивни примаоци знања, већ морају бити активни на изложби. При томе, активност се не сме сводити само на манипулацију предметима. Циљ свих физичких активности треба да буде да се прикупи што више информација које ће пружити материјал за размишљање (рефлексивне активности).

Битан фактор у процесу учења је мотивација и она се повећава како посетиоцу постаје јаснија потреба и корисност од извесних сазнања. Зато рад музеја треба усмерити тако да посетилац осети да оно што учи има за њега личног смисла и да буде јасно повезано са његовим потребама и интересима.

Ученик гради нова сазнања на претходно стеченом знању. У креирању ефективне околине за учење, нужан услов је познавање посетиочевих претходних искустава.

Учењем се учи како треба да се учи. Суштину учења чини разумевање онога што се учи. Ученике (посетиоце) треба охрабрити да буду регулатори сопственог учења, односно да сами организују сопствено искуство, регулишу когнитивне функције и свесно обликују сопствено знање.

Учење је социјална активност. Знање које стичемо условљено је свакодневним интеракцијама са другим људима, а посебно употребом језика. Музеји треба да организују такве изложбе које ће људе подстицати на активну дискусију, вербалну интеракцију и међусобно дељење искустава.

Учење је контекстуално. Садржај музејске изложбе треба повезати са реалним светом, ситуацијама из реалног живота, јер у супротном они представљају само пуко нагомилавање информација од којих посетилац има мало непосредне користи.

Учење захтева одређено време. Ако посетилац нема довољно времена, вероватно је да неће успети да повеже ново знање са претходним. Због тога треба организацијом изложбе и другим музејским садржајима обезбедити да посетиоци што више времена проведу на изложби.

Конструктивистичко схватање процеса људског сазнавања указује на то да не постоје два појединца, чак ни истог узраста, породичног и социо-економског статуса, који имају идентичну представу стварности, већ да сваки појединац гради „своју“ слику света. Према томе, исти предмети у музеју имају различита значења за различите посетиоце, што веома усложњава процес одређивања исхо-

да, односно резултата учења у музеју. Често се деси да најзначајнији исходи буду они који нису планирани или предвиђени, али се појаве у процесу учења или социјалне интеракције. У музејској ситуацији посебно је тешко утврдити шта су посетиоци заиста научили, нарочито због тога што се поуздано не знају ни њихова претходна знања и искуства.

Битно је још напоменути да музеји треба да подстакну посетиоце на касније учење у одређеној области, што се подстиче обликовањем посебних доживљаја који делују мотивационо и то је, уједно, пресудна фаза у остваривању образовног задатка музеја.

Закључна разматрања

Нови век је са собом донео велике промене које се огледају у свим сферама друштвеног живота. Да би човек могао да изађе у сусрет тим променама и адекватно одговори на њих, потребно је да схвати да знања која су стечена у процесу формалног образовања више нису довољна за адекватно функционисање у савременом свету. Осим тога, потребно је спровести одређене измене и у самом систему васпитања и образовања, јер је чињеница да са једне стране имамо „експлозију“ знања, а са друге стране актуелна знања веома брзо застаревају. То, даље, значи да се учење више не може схватати као пуко нагомилавање и усвајање чињеница и информација јер у садашњим условима није ни могуће усвојити сва потребна знања (због њихове количине), а није ни потребно јер су нам на располагању различити извори информација из којих можемо исцрпети оне које су нам потребне. Активности усмерене на реформу васпитно-образовног система треба да се фокусирају на подстицање таквих поступака у васпитно-образовном раду, чијом применом ће се допринети развоју карактеристика попут радозналости, критичности, мотивације за учење, како би се појединци оспособили за самостално учење током читавог живота, јер је управо најважнија промена која људско друштво очекује у XXI веку његова трансформација у *друштво знања.*

У остваривању доживотног учења нису довољне само институције формалног образовног система, с обзиром на то да учење у таквим условима не престаје завршетком школовања. Потребно је да институције неформалног и информалног образовања буду третиране равноправно са формалним, али исто тако, развити код људи навику и потребу да и овакве институције користе за проширивање и продубљивање својих знања. У таквој ситуацији, музеји као информална окружења за учење нарочито добијају на значају, због својих широких могућности и разноврсних садржаја које могу да понуде.

Други разлог, поред друштвених промена, који је довео до „пораста“ значаја информалних образовних институција, јесте промењено схватање природе људског сазнавања, које заступају представници конструктивизма. По њима, знање није усвајање готових чињеница које нам је неко други саопштио, већ знање настаје на основу конструкције/реконструкције искуства. При томе, на усвајање нових знања веома утиче и социјално окружење.

Међутим, да би музеји заузели место које им, с правом, припада у *друштву знања*, морају се и у њима извршити одговарајуће измене и прилагођавања новим условима. Наиме, традиционални концепт музеја карактерише усмереност на музејске садржаје, при чему такви музеји немају свест о посетиоцу као интегралном делу музејске праксе. Комуникација се дефинише као линеаран процес, у којој је порука дефинисана од стране кустоса, при чему се посетиоци третирају као пасивни, некритички примаоци готових порука. У складу с тим, васпитно-образовни рад музеја заснива се на трансмисионом приступу: кустос својим ауторитетом стручњака даје инормације о различитим садржајима; посетиоци су стављени у пасиван положај будући да примају готове информације и очекује се да их такве и усвоје. Међутим, да би музеји реализовали свој васпитно-образовни потенцијал, нужно је да се одрекну старе систематике, постану флексибилнији, отворенији за потребе и интересовања посетилаца и да их озбиљно узму у обзир приликом планирања изложби. Осим тога, треба превазићи трансмисиони приступ у преношењу знања, јер се данас учење све мање схвата као акумулација чињеница и информација, а све више као грађење знања. Значења која посетиоци изводе из понуђених музејских порука пре свега зависе од њиховог претходног искуства, али и ширег социјалног окружења. Сходно томе, музеји треба да савладају и другачије моделе презентације и стратегије поучавања и учења.

Наведени принципи конструктивизма су у складу са савременим погледима на проблеме сазнавања, али не и са традиционалном музејском праксом. Да би се променила досадашња пракса музеја, музејско особље најпре мора да се одрекне става да се на изложби представљају вечне и непромењиве истине, и да прихвати чињеницу да је изложба само једна од бројних интерпретација стварности. Осим тога, морају уважавати активну улогу посетилаца у конструисању значења са изложбе. Бројни музеји у свету су усвојили концепт „оријентације на корисника“ и процењују све аспекте свога рада у светлу овог концепта, без обзира да ли се ради о селекцији тема изложби, пружању разноврсних услуга појединачним посетиоцима и групама или организовању посебних догађаја или програма (Милутиновић, 2003). Једино на тај начин, ако се ставе у службу посетилаца, музеји могу остварити своју „мисију“ неисцрпних извора нових сазнања у *друштву знања.*

Литература

Gibbs K. & Sani M. & Thompson J. (eds) (2007) *Lifelong Learning in Museums: A European Handbook,* Ferrara: EDISAI srl – Ferrara (Italy), доступно на: www.ibc.regione.emilia-romagna.it

Грандић, Р. и сар. (2004) *Радно и професионално образовање,* Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.

Дмитријев, Г. Д. (2008) *Конструктивистички дискурс у теорији садржаја образовања у САД,* Педагогија, 3, 347-356.

Милутиновић, J. (2002) *Учење у музеју,* Педагошка стварност, 5-6, 354-365.

Милутиновић, J. (2003) *Хуманистички приступ васпитно-образовној улози музеја,* Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине; Вршац, Виша школа за образовање васпитача.

Милутиновић, J. (2003) *Информално образовање - појмовни оквир и карактеристике,* Педагошка стварност, 5-6, 394-407.

Милутиновић, J. (2005) *Конструктивизам, конструкција знања и промене у образовању,* Зборник Одсека за педагогију, 19, 19-34.

Милутиновић, J. (2005) *Улога информалних облика образовања у реформи система васпитања и образовања,* У: Е. Каменов (ур.) *Реформа школског система у условима транзиције,* Нови Сад, Филозофски факултет, 68-82.

Милутиновић, J. (2006) *У сусрет променама система васпитања и образовања – музеји као парадигма учионице ван школе,* У: Е. Каменов (ур.) *Развој система васпитања и образовања у условима транзиције,* Нови Сад, Филозофски факултет, 250-264.

Милутиновић, J. (2008) *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања XX века,* Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.

Мирков, С. (2008) *Положај ученика у друштву знања – импликације конструктивистичких схватања о учењу,* Педагогија, 3, 357-374.

Мирков, С. (2011) *Конструктивистичка парадигма и образовање за друштво знања: прогресивни дискурс у настави,* У: Д. Голубовић (ур.) *Технологија, информатика, образовање – за друштво учења и знања,* Чачак, Технички факултет, 63-70.

Мушановић, М. (1998) *Конструктивистичка парадигма квалитете основног образовања, Зборник радова: Квалитета у одгоју и образовању,* Ријека, Педагошки факултет.

Мушановић, М. (2000) *Конструктивистичка теорија и образовни процес,* У: *Didaktički in metodički vidiki nadaljnega razvoja izobraženija,* Maribor, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Мушановић, М. (2001) *Одгојно-образовне филозофије учитеља и акцијско истраживање,* У: *Theoretical and Methodological Foundations Research,* Ријека, Филозофски факултет.

Роре, М. (1994) *Психологија личних конструката: импликације за образовање,* Зборник института за педагошка истраживања, 26, 214-237.

Стојнов, Д. (2005) *Од психологије личности ка психологији особа (конструктивизам као нова платформа у образовању и васпитању),* Београд, Институт за педагошка истраживања.

Ljubica Vasić, MA
Novi Sad

MUSEUMS AS MODERN LEANING CENTRES
AND THEIR PLACE IN KNOWLEDGE SOCIETY

Abstract

New century is characterised by numerous and fast changes in all spheres of social life, conditioning the need to train people to learn independently throughout life, so that they could adequately adjust to the changing conditions they live in. In such circumstances, education of a man cannot be brought to an end when he or she finishes schooling in formal educational institutions; it rather continues in the form of non-formal and, especially, informal education. In this context, the paper deals with the role of a museum as an informal educational institution in lifelong learning. Faced with real objects in museums and through social interaction with other visitors, people are in a position to independently construe their own knowledge, which is in accordance with the main postulates of constructivistic theory. As modern learning centres, museums provide their visitors with the opportunity to, choosing from the variety of the offered contents, pay attention to those that address their personal needs and curiosity thus enriching their knowledge. Viewed from such a perspective, the role of a museum in a lifelong learning is invaluable.

Key words: constructivism, informal education, museums, life-long learning, knowledge society.

Любица Васич Новый Сад

МУЗЕИ КАК СОВРЕМЕННЫЕ ЦЕНТРЫ УЧЕНИЯ И ИХ МЕСТО В ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЯ

Резюме

Для нового века характерны многочисленные и быстрые перемены во всех сферах общественной жизни, а это требует приспособление людей к самостоятельному учению и образованию в течение всей жизни, чтобы они могли адекватным способом приспособиться изменчивым условиям жизни. В таких условиях образование человека не может окончится после окончания образования в формальных образовательных заведениях, но оно продолжается в форме неформального и,в особенности, информального образования» В таком смысле настоящая работа интересуется ролью музея как информального образовательного заведения в пожизненном образовании людей. Встреча с реальными предметами в музеях и социальное взаимодействие с другими посетителями дают людям возможность самостоятельно формировать собственное знание, а это соответствует основным требованиям конструктивистсой теории» Музеи как современные центры учения дают посетителям возможность из множества предлагаемых содержаний, уделить своё внимание тем, которые удовлетворяют их личную любознательность и таким образом расширить свои знания. Рассматривая из настоящей перспективы, роль музея в пожизненном учении и образовании людей неоценима.

Опорные слова: конструктивизм, информальное образование, музеи, пожизненное учение, общество знаний

Мр Слободанка Перкучин
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 378.147:811.161.1
Пртегледни чланак
Примљен: 7. II 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 269–279.

ПСИХОЛОШКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ НАСТАВЕ ДИЈАХРОНИЈСКИХ ДИСЦИПЛИНА У ВИСОКОШКОЛСКОЈ РУСИСТИЦИ У СРПСКОЈ ГОВОРНОЈ СРЕДИНИ

Резиме

Предикција наставе дијахронијских дисциплина на студијама русистике (Старословенски језик, Упоредна граматика словенских језика, Историјска граматика руског језика, Историја руског књижевног језика) подразумева дефинисање психолошких и дидактичко-методичких фактора и представља теоријски слабије истражено подручје лингводидактике.Овај рад се бави сагледавањем и дефинисањем психолошких фактора релевантних за планирање, организовање и извођење наставе из датих предмета на високошколском нивоу у српској говорној средини са циљем њене оптимизације и унапређења, уз освртање на значај мотивације као важног фактора за изучавање језичке дијахроније и остваривање њене улоге у формирању финалне професионалне компетенције будућег дипломираног филолога-русисте и његовог спознајног, културног и духовног профила.

Кључне речи: Високошколска дидактика, методика наставе руског језика, дијахронијске дисциплине, српска говорна средина, предикција наставе, психолошки фактори, мотивација, професионална компетенција, формирање спознајног, културног и духовног профила филолога-русисте.

Дијахронијске дисциплине[1] у српској говорној и социокултурној средини изучавају се у настави руског (страног) језика, с обзиром на специфичност и сло-

[1] У актуелним курикулумима русистичких катедри у Београду, Новом Саду, Нишу, Косовској Митровици и Никшићу (акредитовани или предложени за акредитацију 2009/10. године), као дијахронијске дисциплине наводе се Старословенски језик, Упоредна граматика словенских језика, Историјска граматика руског језика, односно Историја руског језика, која у неким ста-

женост садржаја и методолошког приступа, искључиво на универзитетском нивоу,[2] тако да наставни процес[3], његово конципирање, организовање, дефинисање задатака, принципа и циљева, као и избор метода, начин презентовања градива, реализације и евалуације из датих предмета у потпуности зависи од општих психофизолошких, односно психосоцијалних особина студената.[4]

Психолошке одлике студентског узраста, с обзиром да се у овом периоду максимално развијају интелектуалне способности и спознајни потенцијали, пре свега појмовно мишљење, одражавају се на плану организације наставе самог страног језика на вискошколском нивоу у целини, а особито у домену историјских лингвистичких дисциплина, које се и изучавају у датом функционално-контекстуалном оквиру. При том се, управо у овом подручју, мора водити рачуна да се учење ослања не само на меморију, већ на укупну мисаону активност студента, док се презентација заснива на свесно-аналитичком приступу,[5] а предност даје разумевању, а не механичком памћењу (Шмид 1972:50).Језички се материјал усваја осмишљавањем, повезивањем, логичким спознавањем места и узрока појава у језику као систему, поимањем правила и одступања, аналогијама, познавањем факата историје језика и закономерностима језичког развоја, као и уочавањем истоветности, сличности и разлика. Све поменуто, од посебног је значаја за наставу Историјске граматике руског језика и Историје руског језика, као и за стицање и примењивање знања из палеославистике и словенске компаративистике, што се остварује кроз наставу Старословенског језика и Упоредне граматике словенских језика.

рим плановима и програмима (уп.*НПП НС* 1996/97), уколико је предавана засебно од Историјске граматике руског језика, фигурира под називом Историја руског књижевног језика, док је у важећим документима синоним за Историјску граматику руског језика (са или без основа историје руског књижевног језика). Списак извора предочавамо на крају рада.

2 У појединим филолошким гимназијама (Београд, Сремски Карловци) Старословенски језик се слуша факултативно, не улази у наставне план и програм, као ни у обавезни фонд часова и не оцењује се.

3 Термин настава, односно систем наставе подразумева скуп компоненти наставног процеса, које диктирају одабир наставног градива, садржај, начин његовог предочавања, методе и средства наставе (Щукин 1990:17).

4 У руској, као и у широј методичкој пракси, до сада није било дисертационих и монографских студија, које би се бавиле дескрипцијом, прескрипцијом и оптимизацијом система наставе језичке дијахроније у високошколској русистици уопште. Код нас се акценат, такође, стављао, превасходно, на методику наставе савременог руског језика и књижевности, док се улози, месту и значају наставног процеса из предмета дијахронијског усмерења пажња није поклањала довољно, што је условљено и чињеницом да у савременој науци о језику преовладава синхронијски приступ. На питање дијахроније у настави руског језика на универзитету искључиво са филолошког аспекта осврталису се у својим радовима Б.Терзић (Терзић 1970-71:1-4; 1985:61-65, 1983:251–256; 1999:33-40; 41-46), и Р. Маројевић (Маројевић 2000:143-150;1986:21-41).

5 Свесно-практични метод наставе, који доминира у настави страног језика на руским универзитетима (уп.Леонтьев 1978:47), може се сматрати оптималним и када се ради о настави историјских језичких дисциплина.

Усвајање знања из историјских језичких дисциплина није само себи циљ, већ уз памћење садржаја и појмова има знатно дубљу и примеренију сврху логичког осмишљавања и разумевања, како појединих појава, тако и језика као система у целини.[6] Чињеница је да се управо на психолошком фактору базира примена дијахронијског приступа у настави руског језика на високошколском нивоу, при чему се води рачуна (са изузетком извођења наставе из Старословенског језика који се на неким славистичким катедрама слуша већ на I години) да се предмети историјског филолошког циклуса планом, углавном, предвиђају на старијим годинама студија. Студент је у том узрасту довољно зрео да усваја нова знања из савременог руског језика и утврђује стара, али и да стиче и примењује знања из историјске русистике и шире славистике, пошто управо у том периоду доминирају логичке функције неопходне за извођење дедуктивних закључака и уопштавање језичких појава и законитости важних за схватање језика као система у целини са свим његовим дијахронијским и синхронијским закономерностим (према Зимняя 1989:69). Увођењем дијахронијских предмета у право време, што значи у вишим семестрима студирања руског језика, рационализује се и побољшава учење главног студијског предмета. Настава историјских дисциплина ослања се, при том, на интелектуалне механизме студената, али, уједно, сложеношћу садржаја и методолошким приступом доприноси и њиховом развијању.

За планирање наставе из историјских лингвистичких дисциплина, како у погледу израде самих курикулума и распореда дисциплина по поднивоима/етапама[7], тако и креирања планова реализације по семестру, па све до планирања сваког појединог часа од пресудног је значаја уважавање психофизиолошке конституције, менталног склопа, као и правилне оптерећености студента као и степеном адаптираности на карактер садржаја и начин извођења наставе на универзитетском нивоу, посебно када се ради о градиву из дијахроније, од чега зависи одабир садржаја, дефинисање задатака, принципа и циљева, као и избор метода, начина презентовања градива, реализације и евалуације.

Будући да се предмети језичке дијахроније на српском језичком подручју, како је већ помињано, предају искључиво на високошколском нивоу, можемо констатовати да се историјске лингвистичке дициплине изучавају на највишем нормативном нивоу.[8] Условно речено, изучавање поједине дијахронијске дисци-

[6] Управо у конципирању наставе дијахронијских предмета долази до изражаја мишљење чувеног руског психолога И.А.Зимње како *«учебные задания всегда одновременно должны иметь два плана – понимание и запоминание, осмысление и структурирование в памяти студента усваиваемого материала»* (Зимняя 1989:69).

[7] По мишљењу Бородулине – Мињине (Бородулина-Минина 1968:45) постоје IV етапе наставе при студирању страног језика уопште, а овај концепт се, када се ради изучавању историјских лингвистичких предмета у неаутентичној средини, може применити у нешто модификованом виду.

[8] Интересантно је поменути да и када се ради о студирању руског језика као матерњег у условима аутентичне говорне средине студенти славистике немају довољно могућности за ослањање на претходни ниво проучавања језика са дијахронијског аспекта, иако је у савременој руској методици све присутнији став о неопходности увођења историјског приступа у

плине представља својеврсни полазни ниво изучавања историје језика, будући да студент из поменутих предмета нема никаквог предзнања, али је та етапа уједно и основ за остварење финалног резултата највишег нормативног нивоа, односно усвајање страног (руског) језика у целини и достизања потпуне професионалне компетенције.[9] С обзиром на изречено, дате предмете је психолошки, као и стручно, важно предавати на адекватној етапи, при том усклађено са теоријским и практичним знањима, навикама и умењима из савременог руског језика на одређеном поднивоу, као и са знањима из других (нерусистичких) дисциплина са којима су у међуциклусној вези.

При предлагању размештаја дијахронијских дисциплина, односно, временског распореда по етапама, треба имати на уму да се почетна етапа наставе страног језика сматра првим, односно, полазним и адаптационим поднивоом студирања на коме се коригују и допуњавају знања стечена у претходном школовању или, чак, стичу потпуно нова (студенти који нису раније учили руски језик), те на овом ступњу не би требало уводити историјске филолошке предмете, нити давати опширније историјске коментаре у оквиру предмета синхронијске лингвистике јер би то могло додатно оптеретити адаптацију на нове методе предавања и учења језика са којима се студенти на овом поднивоу срећу. Други подниво, као прави почетак систематског филолошког образовања, а поготово трећи, у току којег се основна стручна знања шире и продубљују, представљали би адекватан степен за отварање дијахронијске перспективе руског језика за студенте, садејствујући на тај начин са теоријским, а и практичним садржајима у области језичке синхроније (Старословенско језик на другом, Упоредна граматика словенских језика и Историјска граматика руског језика на трећем), док четврти подниво чини завршну етапу студирања као и уопштавање свих знања, па, самим тим, и систематизовање и прожимање лингвистичких знања са оба аспекта – синхроног и дијахроног (Историја руског језика, прецизније, Историја руског књижевног језика).[10]

Предмети историјског филолошког циклуса бројем часова улазе у укупно оптерећење студента на студијама страног, односно руског, језика, које на високошколској установи треба да износи, оптимално, у оквиру седмичног оптерећења, од 50 до 55 часова укупно, од тога 26 до 30 часова наставе (предавања и вежбе) и 20 до 29 часова /самостални рад (Хрусанов:1974:11), с тим да дневно

изучавања руског језика као матерњег, посебно у средњој школи општеобразовног типа. Заговорници ове идеје су Е. С. Истрова, З. А. Потих, С.Д.Никифоров, В.В.Иванов, Н.М.Шански, А.Д.Дејкина и др., али се у пракси ова тенденција још увек недовољно спроводи, па историјско сагледавање руског језика као матерњег остаје на нивоу парцијалних знања. Експериментални покушај теоријског и емпиријског доказивања оправданости увођења Историје руског језика као предмета у руске школе (од V – IX разреда) представља магистарска теза О.Н.Зајцеве под називом *История языка как структурно-содержательный компонент школьного курса* (Зайцева 2002).

[9] Филолошке студије, према водећим руским методичарима, дефинишу се као највиша нормативна етапа или ниво, који се може постићи у усвајању страног (руског) језика у току редовног образовања (Васильева 1984:69-79).

[10] Уп. Перкучин 2011: 325-338.

ангажовање студента предвиђа, у просеку, четворосатно самостално учење (Зимняя 1989:93). Имајући у виду поменуто, настава и радне обавезе из дијахронијских предмета морају да се уклопе у општу организацију наставног времена на студијама русистике, што, у складу са стандардима Правилника за акредитацију по Болоњском систему конципирања наставе, захтева егзактно бројчано израчунавање свих наставних, те самосталних (припремних, домаћих и контролних) обавеза, при чему се при бодовању задужења води рачуна о обиму, сложености и начину излагања грађе.[11] Вођење рачуна о уважавању психолошког оптимума када се ради о планирању наставног времена студената, у домену предмета језичке дијахроније веома је значајно, али, истовремено, управо овај моменат представља, често, недовољно промишљен аргумент за смањење фонда часова из лингвистичких предмета историјског циклуса. [12]

Настава из предмета језичке дијахроније изводи се кроз предавања и вежбања,[13] а својим садржајем и обимом презентованог градива треба да поштује законитости менталне хигијене и води рачуна о интелектуалном оптерећењу студената. На предавањима градиво се излаже на конвенционалан начин, по одмереним и логички оформљеним тематским целинама, док се вежбања, према увиду у актуелну праксу забележену у студијским програмима, углавном своде на конкретизацију садржаја одслушаних на предавањима, што значи на утврђивање теоријски изложеног градива и његову практичну примену кроз анализу и тумачење текстова из хрестоматија (превођење на савремени руски или српски језик, историјско-компаративни коментари, фонетска, граматичка и лексичко-етимолошка анализа), те понављање знања из историјске фонетике, морфологије, синтаксе и лексике, усвојених на претходним часовима вежбања.[14]

Уз предавања и вежбања из језичке дијахроније, као облике извођења наставе, везан је проблем поступности и сукцесивности излагања материје[15] као

[11] Неки курикулуми (катедра у Никшићу) и експлицитно исказују ове податке о недељном оптерећењу студента на појединoм предмету.

[12] Поменута рестрикција врши се у циљу повећања фонда часова наставе из теоријских предмета или практичних вежбања из савременог руског језика, односно, руске књижевности, али и наставе општеобразовних предмета, што би у даљој перспективи, могло да има далекосежне последице.

[13] Број часова теоријске и практичне наставе из појединог предмета, као и у целини, варира у зависности од студијског центра, а зависи од стручних, али и формално адмистративних и акредитационих разлога.

[14] Посебно прописане припреме за вежбе и домаћи задаци из Старословенског језика, Упоредне граматике словенских језика и Историјске граматике руског језика, односно Историје руског језика у класичном смислу, према већини актуелних студијских програма експлицитно се не исказују, па није могуће закључити да ли се предвиђају (изузетак представљају силабуси за Старословенски језик и Историјску граматику руског језика никшићке катедре где се домаћи задаци планирају као двократна или трократна предиспитна обавеза која се бодује са 2.5, односно за Старословенски језик са 1 бодом по задатку).

[15] За концепцију наставе на филолошким студијама уопште, па тако и лингвистичких дисциплина историјског циклуса, значајно је успостављање принципа координације и сукцесије,

важан дидактички и психолошки постулат наставног процеса на универзитету, те изразита потреба за синхронизованошћу садржаја теоријске и практичне наставе, што на универзитетском нивоу треба да буде основни принцип.[16]

Поред класичног начина извођења теоријске и практичне наставе, могућа је и примена интелектуално сложенијег метода као што је писмено или усмено реферисање о задатој теми или проблему, као и презентација садржаја кроз семинарске радове, што је примереније за вежбања, али се не искључује ни на предавањима. Самостални рад, као битна црта универзитетске наставе, мора да буде добро осмишљен и организован, нарочито ако се ради о дијахронијским дисциплинама, будући да индивидуалне активности треба прилагодити узрасту и интелектуалним могућностима студента уз уважавање евидентних особености предмета, сложености презентованих садржаја, као и потпуног одсуства систематизованих предзнања из дијахроније стечних на претходној етапи школовања.[17] Ангажовањем студената у самосталном раду раду остварује се непосредан контакт са научном литературом, примењује свестан и научно-критички приступ и формирају властити научни ставови, интеракцијски се, креативно и активно, учествује у извођењу наставе и практичним вежбањима, како је и примерено студентској узрасној доби и њеном интелектуалном домету.

Будући да се студентски узраст одликује специфичном структуром интелекта, високим културним нивоом и интензивним спознајним потребама, то захтева и адекватне наставне садржаје. Студент је у овом периоду мотивисан да усваја не само језичка теоријска и практична знања из области русистике, него

при чему је од изузетне важности да се теоријска и практична знања третирају јединствено и то не само са становишта језичке дијахроније, већ и са аспекта ширег плана стицања компетенције на разним нивоима професионалне оспособљености филолога-русисте.

[16] Истини за вољу, с обзиром на природу предмета и немогућност ограничавања и минимизирања језичких садржаја, на вежбама из језичке дијахроније изостаје већа синхронизованост, што је, са једне стране, оправдано, будући да карактер садржаја томе не погодује (Шмид 1972:70), а са друге, одсуство синхронизације вежби и предавања може да представља мањкавост и да доведе до недовољне интеракције студента и наставника, уколико се језичка анализа и вежбање спроводи *ex cathedra*, уз минимално и недовољно учешће студената, као и до немогућности добијања повратне информације, ако студент не препознаје садржаје који се појављују на вежбама, а још нису излагани на предавањима, те стога није способан да се укључи у анализу. Све ово може да изазове пасиван однос према настави и усмери студента углавном на меморисање без активнијег развијања мишљења, те према В. Шмиду *«преко мјере наглашава запамћивање мјесто развијања мишљења, кочи у коначном збиру и напредовање у памћењу»* (в. Шмид 1972:110), што не би смело да буде присутно на тако високој етапи учења као што је универзитетска настава.

[17] Реферисање и израда семинарских радова као креативан облик учешћа у настави поменутих предмета у појединим славистичким центрима планирају се у оквиру обавезних предиспитних активности и бодују (спецификације предмета из Старословенског језика и Историјске граматике руског језика у Никшићу, Историје руског језика – Ниш), док се у другим силабусима не наводе (Старословенски језик, Упоредна граматика словенских језика у Нишу, дијахронијски предмети на катедри у Новом Саду) или се помињу само као методолошки приступ у настави (београдска спецификација за књигу предмета из Историје руског језика).

и знања из историјске, друштвено-политичке, филозофске, религијске, моралне и других сфера руског савременог, али и историјског, битисања. Плански спроведена инкултурација треба да послужи бољем разумевању руске књижевности, коју паралелно изучава, али и, да смештањем језика у културолошки контекст, допринесе лакшем, бржем и свеснијем достизању теоријско-лингвистичке, преводилачке и књижевнонаучне, а, делимично, и комуникативне компетенције. Посебну културолошку, као и духовну, вредност, а може се рећи и атрактивност, за студенте руске филологије представља не само упознавање језика и стила репрезентативних дела руске старине (одломци из старих писаних споменика староруског периода са сакралном и профаном тематиком, јеванђеља, минеји, изборници, летописи, натписи, записи, грамоте, законодавна акта, поуке, те литерарна дела старијих периода, као и из области историје, науке, војне, правне и других сфера), који су присутни у настави Историје руског језика и Историјске граматике руског језика, већ их обогаћује и њихов садржај и историјска, културолошка и духовна потка. Исти је случај и са садржајем библијских (новозаветних текстова, јеванђелских парабола и порука), као и других текстова сакралног карактера, који се користе као предложак за тумачење и анализу на вежбама из Старословенског језика, чији је лексичко-граматички аспект пропраћен израженом духовно-културолошком димензијом. Потреба сериозног одабира наставног материјала (текстова за тумачење и анализу) у практичној настави историјских лингвистичких предмета са становишта прилагођености наставног материјала интектуало-узрасним, али и мотивационо-спознајним и духовним одликама студента, неоспоран је постулат који се не сме занемарити. Наставни материјали треба да се ослањају, како при тумачењу и преводу, тако и при анализи и историјској компарацији, на активно владање савременим руским језиком (Историја руског језика и Историјска граматика руског језика), на познавање бар два или више словенских језика (Упоредна граматика словенских језика), као и на умење пасивног коришћења фонда историјске лексике и историјских лингвистичких знања акумулираних на предавањима (Старословенски језик, Историјска граматика руског језика, Историја руског језика). При том, текстови се морају одликовати и изразитом спознајном вредношћу, било да се ради о одломцима у хрестоматијама (старословенски, староруски или текстови из упоредне славистике), било да је реч о истакнутим делима руске историјско-литерарне баштине. На овај начин дијахронијски предмети немају само прагматичну функцију и вредност унутар језика као издвојеног система, већ га чине интердисциплинарном и мултикултуралном споном отвореном према српском и другим словенским, а, преко прасловенског, као *tertium comparationis*, и индоевропским језицима, али и културама, те служе као снажан идентификатор језика као националне, општесловенске, цивилизацијске, културне и духовне тековине, што студента, на нивоу његове узрасне и умне зрелости, оплемењује и културно и духовно надограђује и додатно стимулише за усвајање руског језика као основног предмета струке.[18]

[18] Перкучин 2011; 293-300.

ЗАКЉУЧАК

Према изложеном, да се закључити како је вођење рачуна о уважавању психолошких фактора, као фундаменталне претпоставке наставног процеса на универзитету уопште, од особитог значаја, управо за успешно конципирање и реализовање наставе из историјских лингвистичких дисциплина, као и за њену ефективност и допринос при изучавању руског језика на високошколском нивоу, те да мотивација за проучавање језичке дијахроније представља битан психолошки фактор и предуслов за формирање финалне професионалне компетенције будућег дипломираног филолога-русисте и његовог спознајног, културног и духовног профила. С обзиром на изречено, било би пожељно да историјски аспект наставе на русистичким студијама у будућности буде снажније експониран, а његова улога и место у општој структури русистичког образовања експлицитно предочена студентима у циљу развијања интересовања и интензивирања мотивације за свесније и ефикасније усвајање, како самих лингвистичких дијахронијских садржаја, тако и ширих екстралингвистичких знања.

ЛИТЕРАТУРА

Васильева, А.Н. (1984) *Единая методическая периодизация полного практического курса русского языка для иностранных студентов-русистов. Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов. Сборник статей. Русский язык,* Москва 1984:69-79.

Гак, В.Г. (1976), *Проблемы преподавания русского языка как иностранного филологам-русистам.* Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на III конгрессе МАПРЯЛ. Русский язык, Москва 1976.

Горшкова, К.В.(1979), *О месте филологических дисциплин при подготовке преподавателя-русиста.* Проблемы подготовки и повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы. Материалы международного симпозиума руссистов, Люблин 12-15 сентября 1978. Изд. МАПРЯЛ – Польское общество руссистов – Институт русской и славянско филологии Универсистета в Люблине. Люблин 1979:13-17.

Горшкова, К.В. (1984), *Роль дисциплин исторического цикла в подготовке преподавателя-русиста*. Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов. Сборник статей. Русский язык, Москва 1984:83-87.

Зайцева, О.Н.(2002) *История языка как структурно-содержательный компонент школьного курса*. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. / Эллектронный каталог РГБ, Москва 2002 /.

Зимняя, И.А. (1989), *Психология обучения неродному языку*. Русский язык, Москва 1989:69;93.

Иванов, В.В.(1979), *Современна наука об истории русского языка и историко-лингвистическая подготовка филологов-русистов.* Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации на III конгрессе МАПРЯЛ. Русский язык, Москва 1976.

Леонтьев, А.А.(1978), *Проблема системности в методике обучения иностранцев русскому языку и понятие интенсификации.* Русский язык за рубежом, Москва 6/1978.

Маројевић,Р. (1986), *Типолошко диференцирање руског и српско-хрватског језика /из дијахронијске и синхронијске перспективе /.* Јужнословенски филолог, XLII, Београд 1986:21-41.

Маројевић, Р. (2000), *Настава и проучавање старословенског и староруског језика на српским универзитетима. Старословенске студије*, 2000:143-150.

Перкучин,С. (2011), *Улога предмета историјског филолошког подручја у формирању профила филолога-русисте на нашим универзитетима.*Славистика XV, Београд 2011:293-300.

Перкучин,С.(2011), *Јединствени модел система наставе дијахронијских дисциплина у високошколској русистици у српској говорној и социокултурној средини.*Славистика XV, Београд 2011:325-338.

Терзић, Б. 1970*Однос синхроније и дијахроније у настави руског језика на нашим универзитетима. Живи језици*, XII-XIII, Београд 1970-71:1-4.

Терзић, Б. (1983), *Значај српскохрватског језика за проучавање историјске фонетике и граматике руског језика.* Књижевност и језик, 30, 4, Београд 1983:251–256.

Терзић,Б. (1985), *Некоторые аспекты диахронического подхода при изучении русского языка как близкородственного сербохорватскому языку.* Русский язык за рубежом, Москва 2/1985:61-65.

Хрусанов, Г. (1974), (ред.), *Основни дидактически проблеми на обучението въ ВУЗ.* Изд.Софийски университет Климент Охридски, София 1974:11.

Šmidt, V. (1972), *Visokoškolska didaktika.* Pedagoško-književni zbor, Загреб 1972: 50;70.

ИЗВОРИ

СК БГ КРЈ – *Студијски програм Катедре за руски језик и књижевност Филолошког факултета Универзитета у Београду, Основне академске студије /распоред предмета по семестрима и годинама студија – план извођења наставе и спецификација предмета за књигу предмета/,* Београд 2008/09. – официјелни сајт ФФ и документ катедре.

СК КМ – *Студијски програм Катедре за руски језик и књижевност Филозофског факултета Универзитета у Приштини (Косовска Митровица), Основне академске студије /распоред предмета по семестрима и годинама студија/,* Косовска Митровица 2008/09. – официјелни сајт ФФ.

СК НИ – *Студијски програм Катедре за руски језик и књижевност Филозофског факултета Универзитета у Нишу, Основне академске студије / распоред предмета по семестрима и годинама студија и спецификација предмета/,* Ниш 2008/09. – официјелни сајт ФФ.

СК НИК – *Студијски програм Катедре за руски језик и књижевност Филозофског факултета Универзитета у Никшићу, Основне академске студије / распоред предмета по семестрима и годинама студија и план реализације предмета/,* Никшић 2008/09. – официјелни сајт ФФ.

СК НС – *Студијски програм Катедре за руски језик и књижевност Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, Основне академске студије /распоред предмета по семестрима и годинама студија и спецификација предмета/,* Нови Сад 2008/09. – официјелни сајт ФФ.

НПП НС – *Наставни план и програм наставне групе за Руски језик и књижевност,* Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за славистику, Нови Сад шк. 1996/97 /информатор /.

Slobodanka Perkučin, MA
Novi Sad

PSYCHOLOGICAL ASSUMPTIONS OF TEACHING OF DIACHRONIC DISCIPLINES IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENTS AT THE LEVEL OF HIGHER EDUCATION IN THE SERBIAN LANGUAGE-SPEAKING SETTING

Abstract

The prediction of diachronic disciplines teaching in the study of the Russian language and literature (*Old Slovene Language*, *Comparative Grammar of Slovene Languages*, *Historical Grammar of the Russian Language*, *History of the Russian Literary Language*) implies the need to define psychological and didactical-teaching methodology factors, having in mind that it represents theoretically less researched field of lingua-didactics. The paper deals with the considerations and the definition of psychological factors relevant for planning, organizing and carrying out the teaching of the mentioned courses at the level of higher education in the Serbian language-speaking setting aiming at its optimization and promotion, along with certain attention paid to the importance of motivation as a factor significant for the study of language diachronic development and realization of its role in forming of final professional competence of a future graduated Russian philologist and his/her cognitive, cultural and spiritual profile.

Key words: higher education didactics, Russian language teaching methodology, diachronic disciplines, Serbian language speaking setting, prediction of teaching, psychological factors, motivation, professional competence, forming of cognitive, cultural and spiritual profile of a Russian philologist.

М-р Слободанка Перкучин Новый Сад

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАХРОНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ НА КАФЕДРАХ РУСИСТИКИ В СЕРБСКОЙ РЕЧЕВОЙ СРЕДЕ

Резюме

Планирование обучения диахроническим дисциплинам в универси- теском обучении русистике /Старославянский язык, Сравнительная грамматика славянских языков, Историческая грамматика русского языка,История русского литературного языка/ подразумевает определение психологических и дидактическо-методических факторов и является теоретически недостаточно исследованную область лингводидактики. Автор в настоящей работе даёт обозрение и определение психологических факторов важных для планирования, организации и реализации процесса обучения по этим предметам на университетском уровне в сербской речевой сфере, с целью его улучшения и совершенствования. Автор указывает на значение мотивации как важного фактора в изучении языковой диахронии и в осуществлении её роли в формировании финальной профессиональной компетенции будущего филолога-русиста и его познавательного, культурного и духовного профиля.

Опорные слова:Университетская дидактика, методика преподавания русского языка, диахронические дисциплины, сербская речевая сфера, планирование процесса об учения, мотивация, профессиональная компетенция, формирование познавательного, культурного и духовного профиля филолога-русиста

UDK 654:37
UDK 316.774:37
Прегледни чланак
Примљен: 9. V 2011.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 280–294.

Мр Ненад Стојковић, професор
ОШ „Јован Јовановић Змај“
Свилајнац

ТЕЛЕВИЗИЈА И ЊЕНЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ МОГУЋНОСТИ

Резиме

*Од самог почетка свог настанка, пуноћом израза (аудио и визуелног), телевизија је заузела централно место у друштвеној самобитности човека провоцирајући његову жељу за информисањем, образовањем и забавом (**друштвене функције телевизије**). У потпуности окупирајући нашу пажњу посредством телевизијског спектакла, телевизија утиче на индивидуални и социјални живот и понашање људи. Међутим, телевизија није само средство забаве и „убијања” слободног времена, већ је моћно средство васпитно- образовног рада стапајући у себи три круцијална питања: **медијско образовање, образовање за медије као основ медијске писмености и медији (телевизија) у образовању**. На крају, телевизија, поред свих предности које као медиј поседује, има огромну манипулативну могућност и евентуално штетно дејство на васпитање младих, нарочито у контексту подстицања насилног и агресивног понашања, због све већег „конзумирања” телевизијског програма у коме сцене насиља заузимају значајно место и постају модел социјалног учења и идентификације. Зато **медијска писменост**, у овом контексту, добија још веће место и значај „спаситеља” наше будућности.*

Кључне речи: васпитање, телевизија, ученик, медијска писменост.

Увод

„Укључи ТВ!“, „Немој да ми мењаш канал!“, „Пусти децу нека гледају цртане!“, „Јеси ли гледала ону серију јуче на ТВ-у?“, „Искључи ТВ, проведосте читав дан крај ње!“

Овакав вокабулар синтагми је, готово, свакодневни опус конверзације нашег окружења. Са телевизијом се будимо, са телевизијом лежемо, уз њу се рађамо, одрастамо, живимо, постојимо.

Телевизија[1] је постала наш „прозор у свет“ – симулакрум стварности. Тешко да би смо без ње могли да замислимо наше битисање у савременом свету. Она је толико узурпирала наше слободно време, нашу потребу да будемо актуелно информисано друштвено биће, да је „заузела место средњовековне цркве у историјском нексусу моћи“ (Grebner, према Радојковић, Милетић, 2005: 141). Постала је наша модерна „дадиља“ уз коју деца расту, прва „учитељица (учитељ)“ , „седатив“ свакодневних брига и саставни део „декора приватне сфере“ (Гоне,1998:13).

„Телевизија је најјефтинија забава и најјефтинији начин информисања јер не захтева издатке какви су потребни за одласке у спортске клубове, позоришне представе, летовања и зимовања или за куповину штампе и књига“. (Зиндовић-Вукадиновић, 1988: 208)

Због свега тога, а нарочито њеног свеобухватног значаја у нашем битисању, у овом раду ће бити размотрене њене вредности, али скривене „опасности”, пре свега, као моћног средства ванинституционалног васпитања и образовања, али и великих могућности њене примене у институционализованом васпитању и образовању.

Васпитне могућности телевизије будућности ће бити још више искоришћене њеном интерференцијом са компјутерским мрежама (Internet, IP TV). Но, све то неће бити потпуно уколико медији и медијско образовање не постану саставни део образовних курикулума, од предшколског васпитања па до универзитета.

Такође, телевизија је значајно средство демократизације васпитања и образовања, па је њена улога у том процесу готово незаобилазна.

Историјски пресек развоја телевизије

Иако је „телевизија откриће и чедо двадесетог века“ (Радојковић, Милетић, 2005: 142), техничко- технолошке претпоставке за њен развој настале су крајем деветнаестог и почетком двадесетог века захваљујући радовима многих научника (Ли де Фореста, Николе Тесле, Немаца Паула Нипкова, Јулиуса Елстера, Ханса Гајтела; Руса Бориса Росинга; Енглеза Кембела Свингтона итд.). Шкотски инжењер Џон Лоџи Берд је 1925. године успео да изврши први телевизијски пренос (од поткровља до приземља) који је био веома примитиван у односу на оне преносе који ће бити после Другог светског рата, а нарочито у односу на оне које ми данас имамо. Међутим, први редован телевизијски пренос почиње 1936. године, BBC у Енглеској, затим исте године у Берлину. 1938. године у Совјетском Савезу (Москва и Лењинград) (Радојковић, Милетић, 2005:142). Због другог светског рата тежиште развоја телевизије се преноси у Америку где она доживљава потпуну експанзију већ шездесетих година. У Европи је то деценију

[1] Реч телевизија је неологизам настао од грчке речи **tele** (далеко) и латинске речи **visio** (гледање, виђење, представа) (Радојковић, Милетић, 2005: 141).

касније, док постоје делови Земље где телевизија ни данас није заступљена (наравно, знатно мање) .

У бившој Југославији је 1956. године емитована прва ТВ емисија у Загребу, а Љубљана и Београд су 1958. године почели са својим програмима. Прва ТВ емисија Радио-телевизије Сарајево емитована је 1961. године (Мандић и Мандић,1996).

Последњих двадесет година телевизија има снажан утицај и на област васпитања и образовања, мада је од свог почетка, мање или више, имала утицаја на школу и наставу. 1952. године Федерална комисија за комуникације у САД-у резервисала је близу 300 канала за васпитање, а 1953. године Универзитет у Хјустону пустио је у погон први ексклузивни едукативни телевизијски студио. Од тада па до 1957. године било је преко 160 студија који су се могли класификовати као ТВ студији за културу и образовање (Мандић и Мандић 1996: 125).

То још више указује на чињеницу за неисцрпне образовно-васпитне могућности телевизије које, бар код нас, нису довољно искоришћене у институционализованом образовању.

Друштвене функције телевизије

С обзиром на то да су саставни део укупног друштвеног збивања, створени за масовну публику, медији масовног комуницирања (овде посебно указујемо на телевизију) имају неколико значајних друштвених функција:

(1) информативну функцију,
(2) образовну/едукативну функцију,
(3) забавну/дистриктивну функцију.

Информативна функција телевизије, као средства масмедија, остварује се дистрибуисањем порука о актуелним догађајима, појавама и процесима оним појединцима (реципијентима) који су о томе обавештени мало или нимало. Дакле, *актуелност* поруке је доминантна одредница информативне функције телевизије с обзиром на њену „брзину" као медија. Остваривањем информативне функције, порука ће бити потпунија уколико су оне *истините, потпуне и објективне*. Да би се ово постигло, порука се, новинарски речено, операционализује кроз шему: *пет питања* (*ко, где, шта, када, како*) и *пет одговора* на иста питања.

Образовна функција телевизије (са становишта васпитања) је нарочито значајна функција. Она се остварује конципирањем дидактички обликованих порука из комуникацијских центара према масовној публици за коју је плански и систематски конципирана.

Некада су породица и учитељ (школа) били први извори сазнања деце. Са појавом масмедија, а нарочито телевизије, направљен је „коперникански обрт" у процесу дечјег сазнања. Многобројне поруке телевизије којима су деца изложена шире њихове сазнајне могућности (чулне, перцептивне, менталне, емоционалне,…). Како Жак Делор у својој књизи „Образовање- скривена ризница" истиче, „Школе и наставници су на тај начин у великој мери изгубиле водеће место које

су имале у процесу стицања знања. Зато се суочавају са новим задацима – да школу учине привлачнијом за децу, али да им имплицитно обезбеђују водиче за кориснике медија`“ (Делор,1996: 132).

„Образовна функција остварује се и планским деловањем комуникационих центара или друштвених субјеката који контролишу масмедије, најчешће државе, на масовну публику или њене одређене делове“ (Радојковић, Милетић, 2005: 177). То се остварује емитовањем образовних програма за одређену циљну групу као што је школска популација.

Забавна функција телевизије је веома значајна јер без њеног магијског деловања не би биле остварене ни претходне две. Телевизија је веома забаван медиј, јер после спавања, највише времена проведемо крај ње. А да ли би то било могуће да нија забавна, односно да толико не заокупља нашу пажњу и интересовање, не провоцира у нама *homo ludens* – а као генетски кодни запис.

Поруке су тако емоционално-афективно обликоване да је њихова рецепција нарочито везана за часове одмора и доколице. Тај „предах” који у нама ствара служи да нас припреми за следећи, нов пријем информација. Намеће се питање: који просветни радник може такао дуго да одржи пажњу својих ученика као, на пример, један ТВ цртани филм?

Телевизија – „окупатор“ наше пажње и слободног времена

Користећи пуноћу свог израза (аудио и визуелну), телевизија, као масмедиј, упија друштвени значај и комуникациону моћ и постаје „најновији и најспектакуларнији електронски продужетак нашег централног живчаног система“ (Маклуан, према Радојковић, Милетић, 2005).

Кроз аутентичну телевизијску поруку – *телевизијски спектакл* – ставља гледаоца на место учесника преношених догађаја из стварности „преображених у телевизијски симулакрум стварности“ (Радојковић, Милетић, 2005: 144). Користећи различите техничке поступке у припреми програма ТВ спектакла (планови снимања, режијски поступци, коментар) ствара аудио-визуелну поруку чију значењску вредност не одређује само догађај већ и структура поруке.

Телевизијски програм је сложена структура коју, поред (1) директних преноса, у којима обитава телевизијски спектакл, чине (2) снимљене емисије (3) телетекст (4) филмови (Радојковић, Милетић, 2005: 149).

Дакле, телевизијски програм представља сложену структуру различитих жанрова, који, скраћујући и компонујући временско-просторну дистанцу, ствара алтернативну стварност у реалном времену.

Према томе, „више него други медији масовног комуницирања – доминантношћу у приватном животу, испуњеношћу великог дела слободног времена њоме, окупацијом наше пажње и слободног времена[2], симболичком пуноћом порука, структуром телевизијског спектакла и ТВ програма и изолованошћу чо-

[2] Подвукао аутор.

века-појединаца у тренуцима рецепције – телевизија утиче на индивидуални и социјални живот и понашање људи“ (Радојковић, Милетић, 2005: 151)

Зато је, више него сликовито, потребно навести исказе Д. Г. Трејчера, који нису и експериментално доказани: „Ми учимо у 1% случајева путем чула укуса, у 1,5 % путем чула додира, у 3,5 % случајева путем чула мириса, у 11% путем чула слуха и у 83% путем чула вида. Људи запамте око 10% онога што прочитају, 20% онога што чују, 30% онога што виде, 50% онога што виде и чују, 70% онога што кажу, 90% онога што кажу делајући“ (исто, 151).

Просечно време гледања телевизије у САД-у је 6 часова и 37 минута, више од свега другог осим од сна (Радојковић, Милетић, 2005). Зиндовић- Вукадиновић (1988) наводи да се испитивањем деце из централне Србије узраста 9-11 година (њих 212) дошло до следећих података: 63,12% телевизију гледа између два и три сата дневно, 32,17% између четири и пет сати, а свега 14,62% изјављује да пред екраном проведе само један сат дневно. Отуда се поставља логично питање: *да ли се моћ телевизије адекватно употребљава у педагошке сврхе?*

Могућности примене телевизије у васпитно-образовном раду

Образовање (у ширем смислу и васпитање), ма како посматрано, је својеврсно *педагошко комуницирање*. Његова суштина и смисао је знатно измењена развојем савремених техничких средстава масмедија, посебно телевизије, а отуђеност савремене породице и школе је учинила да је „телевизијски екран највећи конкурент учитељу“ (Милетић, 2003: 42).

Стратешка тема на почетку 21. века јесте питање „судара“ медија и институционализованог образовања. Како Џон Кондри у својој визионарској идеји истиче: „Школа би требало да научи децу како да користе телевизију, било да се ради о емисијама или адвертајзингу (рекламама). Потребно је да им се објасни каква се корист може имати од ње, као што им треба указати на сегменте у којима не служе ничему…Уместо што се понаша као да телевизија уопште не постоји, школа би могла деци да предложи дискусије о емисијама и идејама, добрим или лошим, које су им понуђене“ (Гоне,1998: 38). Да би се питање проблема односа медија и образовања могло разумети, незаобилазне су три, готово магијске, синтагме: (1) медијско образовање (2) образовање за масмедије (3) масмедији у образовању.

Медијско образовање. Већ на страницама овог рада назначено је да, поред школе или чак пре ње, ванинституционална средства – медији масовног комуницирања - преузимају њену васпитно-образовну функцију.

Посматрајући децу, на одмору, у школи, да се приметити да њихову пажњу може више да окупира размена сличица или видео игра, него било која активност на часу или предавање „најбољег“ наставника. Онда не чуди чињеница да ученици школу игноришу и заобилазе. „Масмедијско образовање је образовање које се стиче посредством медија масовног комуницирања, ванинституционално, неформално, `самоуко`, заправо је директан израз иманентности едукативне

функције медијима масовног комуницирања, која је утемељена у информативним или дистриктивним потенцијалима масмедија“ (Милетић, 2003: 44), али оно „подразумева и стицање способности за критичко ишчитавање медија, било каква да је врста медија (штампа, радио, ТВ)“ (Гоне, 1998: 22). С обзиром на време проведено поред медија, као и лепезе информација које посредством њих примамо, не можемо игнорисати њихову улогу и значај. Тинејџер, до поласка на факултет, више времена проведе крај медија него у школи. Запрепашћујуће и фасцинантно, дакле, они испуњавају све дамаре људске душе!

Противници медија, традиционалисти, критикујући њихово деловање на младе, агресивно и девијантно понашање, наркоманију, порнографију итд. указују на њихову штетност као „савременог зла“. Иако делимично стоји њихова критика масмедија, пс. телевизије, несумњиво је да масовни медији нису једини узрочници девијантног понашања младих. С обзиром да точак историје не стоји, било би смешно ићи пешице уместо саобраћајним средствима иако се поуздано зна да је у саобраћају више људи погинуло него у свим ратовима до сада. Слично је и са питањем медија. Човек 21. века ће бити неписмен ако не користи медије и не зна језике, ма коју диплому имао.

Образовање за медије – услов медијске писмености. Колики је значај медија, а пре свега образовања за медије, показује чињеница да су научни и стручни кругови, на западу, овом питању поклонили велику пажњу још шездесетих и седамдесетих година прошлог века. Нажалост, у нашим приликама пионирски кораци су начињени, пре нешто више од једне деценије, у многим случајевима само декларативно. Што се тиче основних школа ту је стање још јадније о чему ће речи бити нешто касније.

Пошто се у данашњој друштвеној стварности не могу ни заобићи ни игнорисати масмедији (нарочито ТВ), образовање за масмедије мора постати незаобилазна област институционалног образовања на свим нивоима, од вртића до факултета.

„Циљ образовања за масмедије мора бити `*медијска писменост*` без које тзв. општа писменост, данас, у модерном, и сутра у постмодерном, информационом друштву, заправо немогућа“ (Милетић, 2003: 49).

„Најједноставније одређење медијске писмености могло би бити садржано у тврдњи да је то способност разумевања симболских система који су иманентни одређеним медијима, творећи њихов посебан језик, односно специфичне језике“ (Милетић, 2004: 66), или „способност кретања у свету медија на критичан, рефлексиван и независтан начин са осећањем за одговорност, у коришћењу медија као средства за независно и креативно изражавање“ (Center for Media Literacy[3], Милетић, 2003: 50).

Кодирање медијских порука врше професионални комуникатори из професионалних медијских кућа које су професионално, економско, политички де-

[3] У међународним извештајима на енглеском језику “**писменост**” је преведена са речју **Literacy**, и често подразумева и слику и телевизију, исто колико и писмо. Неспособност да се прочита нека слика, заиста облик неписмености.

терминисани. Према томе, и тако обликована порука има сличну конотацију. Да би се избегле могуће медијске манипулације, оно што се најчешће замера медијима, медијска писменост добија још већи значај и улогу. „Исто као што учимо да читамо, пишемо и рачунамо, како бисмо имали приступ за самосталан живот, тако ћемо сутра проучавати медије, јер су они истински извор знања, али такође и манипулација“ (Гоне, 1998: 145).

Масмедији у образовању – нужна последица. Традиционални разредно-предметно- часовни систем, који се у образовању појављује још од времена Коменског, је помало застарео и „крут“ за динамичнију примену масмедија у образовању. „Рад са медијима мења традиционалну поделу улога: наставник мора да примењује једну динамичну логику“ (Гоне,1998: 144).

Медији су се и до сада употребљавали у школи, али углавном као помоћно наставно средство (књига, слике, грамофон, касетофон, графоскоп…). Међутим, појавом електронских средстава масмедија, њихов улазак у сферу образовања је могућ на два начина:

(1) *класични*, као помоћна наставна средства која би освежила извођење традиционалне наставе;

(2) *савремени*, где се кроз одређене предметне дисциплине афирмише нови вид медијског стваралаштва.

Други приступ мења улогу ученика, стављајући га у улогу субјекта образовног процеса који сам креира ситуације васпитно-образовног рада, прилагођавајући наставни процес индивидуалним карактеристикама и афинитетима.

Дакле, укључивање масмедија у образовање је нужна последица хиперпродукције масмедија и њихове незаобилазности, јер више није питање прилагођавања медија школи, већ обрнуто: како институционализовани васпитно-образовни систем прилагодити масмедијима, посебно телевизији и мултимедијима.

Улога медија у васпитању за демократију. Када расправљамо о улози медија у васпитању за демократију, природно нам се намећу два правца деловања: *прво*, медији пружају потпуну слободу приступу доступним информацијама, времену и дужини рецепције, бирању садржаја итд. и *друго*, медији могу бити значајно средство у развоју демократије и њених вредности, нпр. могу бити „иницијална сила“ демократије кроз приказ антидемократских процеса[4], да буду нека врста „прогласа“ демократије, али, ако се извргну контроли, могу постати опасно средство манипулације сваке врсте[5]. Један од идеала демократског друштва и његов најузвишенији циљ јесте активна улога информисаног грађанина, што представља нешто што се може постићи уз помоћ медија као дисеминатора бројних информација у демократском друштву, наравно, уз постојање латентне опасности манипулације. Такође, „медији комуникације морају имати за циљ да опуномоће плуралитет грађана, којим не господаре ни недемократске државе, ни недемократске тржишне силе. Медији треба да служе јавној употреби и уживању

[4] Пример дешавања у Румунији и другим источноевропским земљама.

[5] Медијске манипулације у рату у Ираку, Авганистану, бившој Југославији итд.

свих грађана, а не приватној добити или профиту политичких моћника и бизнисмена“ (Кин, 1995: 9).

Дијалог - једна од значајних демократских вредности. Све чешће се и у медијима може уочити апел новинара, политичара и других актера: „Отпочнимо дијалог!“ Овај позив је постао својеврстан мото борбе за демократију и цивилизовану и култивисану јавну комуникацију (Томић, 2009: 541). Ауторка поставља забрињавајуће питање: да ли је могућ дијалог у медијима? И одговара да су савремени медији предоминантно оријентисани, не више на репрезентовање стварности, већ пре на рекламирање и тиме обележени „глађу за стварним“, заинтересовани за „живе дискусије“, афирмишу концепт дијалога као комуникативну форму, рекли би више као „квазиформу“, будући да медији нужно претпостављају „посредовање“ (Исто, 547).

Бурдије (2000) поставља питање: да ли је у мору ћаскања, површних разговора и паралелних исказа, на телевизији уопште могућ стварни разговор, тиме и питање да ли се под плаштом дијалога одвија његова перманентна трансформација у једну „псеудоформу“ у његову чисту симулацију? Исти аутор одређује телевизију као својеврсно *Нарцисово огледало*, као простор за приватне нарцисоидне егзибиције актера, у којима уопште није важно шта се говори већ да ли је у довољној мери *сензационално*, како би било конкурентно на тржишту. И он поставља слично питање: да ли је на телевизији, као најзначајнијем и најрепрезентативнијем медију, уопште могућ дијалог?

Медији (пре свих, *телевизија и интернет*) су постали наш свакодневни хабитат, моћно, али и опасно, средство десоцијализације и отуђења, бекства и повлачења од реалног друштва, вршњачке интеракције лицем у лице (*face to face*), пријатељства и, наравно, сукоба. Према томе, ми не смемо и не можемо игнорисати чињеницу да медији постоје, да су ту око нас, да су наша свакодневност и реалност.

Анализа програма медијског образовања у свету и код нас

Питање коришћења медија у институционалном образовању је активирано, у западним цивилизацијама још у другој половини прошлог века. Код нас је то пионирски започето крајем двадесетог века, врло стидљиво, на појединим факултетима и вишим школама кроз дисциплине: Масовне комуникације, Основи информатике, Комуникологија итд. Дилема је постојала у идеји: да ли треба да постоји посебна дисциплина или то може да се уклопи у већ постојеће дисциплине?

Многи подстицаји за „судар” медија и образовања долазе под утицајем институција какве су УНЕСКО, Савет Европе, што још више потврђује значај теме.

Због простора овог рада, биће проанализиране секвенце медијског образовања у француским основним школама и нашим основним школама, нарочито у млађим разредима основне школе (I -IV).

Изводи француског примера Програма за основну школу. Основна школа посвећује посебну пажњу мултидисциплинарним активностима. Специфичност основне школе је постојање професора који предају више предмета, али то не значи да се предмети и дисциплине, једноставно стављају једни поред других.

-*За нижи циклус основног образовања значајно је следеће:*

- За француски језик, за читање, међу училима која се препоручују су – „речници, рачунари, штампа, неке едукативне игре и већ устаљена приручна помагала у разредима (табле, панои, регистри…)“, а за производњу писаних докумената као средства су предложени „школска штампа и програми за тумачење текста који, у извесним случајевима, и за неке ученике, представљају начин упознавања са различитим саставним елементима стила и писма“.
- Када је реч о Грађанском образовању „дете кроз заједнички живот у разреду открива и правила друштвеног живота, вредности на којима почива друштво, и на тој основи гради своју сопствену одговорност“.
- Одговарајућем приступу уметничком образовању може бити покренут изузетно значајан рад на слици. Заправо, пошто живе у свету испуњеном сликама, било да је реч о графичким, фотографским, дигиталним, телевизијским или филмским сликама, деца се показују као велики љубитељи слика. Школа има задатак да децу прати у њиховом откривању, истраживању, схватању и стварању слика (преузето, Гоне, 1998: 70).

Извод из нашег програма за основну школу (млађи разреди I-IV). До 2003. године у програмима готово да није постојало елемената медијског образовања, осим неких декларативних назнака у оквиру предмета „Српски језик”, типа говорних вежби: *Једна ТВ емисија за децу, Прочитао сам у дечјој штампи, Филм који ми се свидео, Прича на основу датих слика…*медији су углавном третирани као наставна средства.

Реформом Основног образовања која је започела 2003. године, промењена је концепција предмета, трајање, као и програм појединих предмета, а у наставни план и програм се врло експлицитно уносе елементи медијског образовања. У *Посебним основама школског програма за први разред основног образовања и васпитања*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2003, дато је следеће:

- *Српски језик*

  У оквиру теме: „Медијска писменост“, наведени су следећи исходи:

- Познаје и користи различите медије (нпр.новине и часописе, филмове, ТВ емисије, CD-ове и сл., намењени деци) ради информисања, образовања и забаве.
- Образлаже на елементарном нивоу свој став у одабиру медијских садржаја/поруке (нпр.допада мисе/ не допада мисе, и зашто).

У оквиру теме „Медијација“, наведени су ови исходи:

- Уме да преобликује и пренесе садржај краћих текстова уз помоћ вербалних и невербалних средстава.
- Даје наслов тексту, слици, стрипу.

▪ *Страни језици*

Код програма за стране језике су такође уврштени елементи медијске писмености, слично српском језику.

▪ *Свет око нас*

У теми: „Оспособљавање за самостално учење и проналажење информација“ исходи су следећи:

- Усвајање елемената функционалне писмености, стицање и разумевање информација, комуницирање у различитим животним ситуацијама и примена наученог у служби стварања одговорног односа ученика према себи и свету који га окружује.
- Користити основне изворе информација: слике,фотографије, књиге, радио и ТВ емисије и информације од особа из непосредног окружења.
- Формулисати питања и одговоре.
- Самостално исказивати своје идеје, знања и искуства и размењивати их са другима…

▪ *Уметности (визуелне уметности)*

Визуелне уметности подразумевају *традиционалне медије* ликовних и примењених уметности (цртање, сликање, вајање, графику, керамику, костимографију) *савремене медије* (телевизију, филм, све облике дизајна и дигиталне уметности), архитектуру, фолклорну уметност, уметничке занате (ткање, грнчарију, накит, радове у дрвету, папиру и др.материјалима).

▪ *Изборни предмет Од играчке до рачунара*

У оквиру теме „Развијање способности за рад на рачунару”, исходи су:

- Познавати елементе графичког радног окружења (прозор, икона, дугме…).
- Умети да рукује прозорима и иконама.
- Користи неке једноставне програме.
- Умети користити CD за слушање музике, гледање филмова, покретање програма.
- Умети да одштампа поједине документе /слике/.

▪ *Грађанско васпитање*

У оквиру теме: „Развијање комуникативне способности и конструктивног решавања проблема“, исходи су:

- Ученик зна да су разлике у гледању извор неспоразума у комуникацији.
- Ученик прихвата да могу постојати различити ставови и мишљења.
- Ученик познаје значај узајамног слушања за групни рад и споразумевање.

- Ученик уме да понављањем учено покаже да је активно слушао другог и да то исто тражи од саговорника.
- Ученик препознаје и прихвата постојање конфликтних ситуација као прилику за договор.
- Ученик зна да је за споразумевање важно да се стави на тачку гледишта другог.

Очекивано је да се овакав тренд настави и у следећим разредима, али већ 2004. године се врше корекције претходно усвојеног програма чиме се нормативно регулисање области медијског образовања поново враћа на „старо", тј. корак назад. Више се, ни декларативно, не помиње ова област у званичним школским документима. Само је грађанско васпитање задржало претходни корак, али мислимо да је то недовољно.

Друго је питање, наравно, да ли би декларативно наведени елементи медијске писмености били остварени у пракси, али је постојала реална основа да то крене у правом смеру. И док сви јуре савременим аутомобилима – ми поново „крупним корацима пешице" хитамо напред!?

Деца, телевизија и насиље

На претходним страницама овог рада истакнут је огроман васпитно-образовни значај телевизије. Међутим, поред позитивног дејства (ефекта) медија (телевизије), поставља се питање: да ли насиље, које се евидентно појављује на телевизији, и његови ефекти утичу на ставове и понашање деце?

Телевизија данас игра важну, ако не и одлучујућу, улогу у поимању света, културним оријентацијама појединаца, у схватању вредности. Она не само да нуди одређене стереотипе понашања, већ и усмерава догађања значајна за људску заједницу. Између осталог, извештава о различитим врстама насиља, показује га аутентичним снимцима, описује, дочарава поступак симулације. Сваког тренутка на земљиној кугли неко изврши неки акт насиља над другом особом, над животињама, природом, над групама људи или великим људским заједницама. Електронски медији све то бележе и преносе масовној публици са различитим намерама.

С обзиром на то да је дечји свет маште способан да оживи многе имагинарне јунаке и ситуације (приче, бајке…), виртуална стварност нуди дечјој машти и знатижељи готове представе, пројекције јунака и ситуација (Терминатор, Рамбо, Супермен, Бетмен, Акшенмен, Нинџа корњаче, Ју-ги-о …) који постају њихови лидери и идентификациони модели.

Такође, у сопственом раду са децом сам, много пута, запазио да се деца итекако поистовећују са овим јунацима, њиховим особинама, изгледом итд. На радионицама Грађанског васпитања деца се често представљају покретима, гестовима (комплетним изгледом) горе наведених имагинарних персона.

Ако прихватимо да се насиље или агресија могу јавити у различитим формама – од повишеног гласа, преко непријатних речи, псовки, увреда, до разних врста понижења и психичког и физичког малтретирања – онда је јасно да проблеми насиља међу младима, које се може развити под утицајем медија, мора проћи ка учењу понашања, усвајању ставова, система вредности и стереотипа.

Колики је значај и важност теме, говоре бројна истраживања (Шрам, Бандура, Берковиц) која су у свету започета још половином прошлог века. Ова истраживања су заснована на теорији Бандуре о социјалном учењу.

Шрам истиче да „за неку децу под извесним околностима, неке врсте телевизијског програма су штетне. За другу децу, под истим околностима, оне могу бити корисне. За већину деце, под већином околности, телевизија није нити штетна нити нарочито корисна“ (Бригс, Колби, 2005: 398).

Такође, почетком шездесетих година двадесетог века, Бандура је објавио резултате експеримента који доказују да су се деца која гледају филмске исечке о некоме ко се понаша агресивно вероватније играла слично на агресиван начин него друга деца. Бандура је убрзо постао убеђен да насиље на телевизији води до тога да деца *имитирају* оно што су видела, па се, стога, укључио у различите кампање против насиља на телевизији (Бригс, Колби, 2005: 399).

Леонард Берковиц је шездесетих година, на основу експеримента и истраживања која је спровео, „сугерисао да посматрање насиља покреће или подстиче агресивно размишљање и емоције и подстиче агресивне акције“ (исто, 398).

Такође, интересантно би било навести једно супротстављено истраживање у Великој Британији које истиче да се многи закључци о штетним ефектима медија заснивају на „слабим аргументима“. Заиста, образац који се јавља из студије Хејгела и Њуберна о 78 младих преступника говори да су, у поређењу са школском контролном групом, деликвенти пријавили да имају мање телевизора, да су мање били у стању да именују омиљене ТВ програме или ликове за које би желели да буду као они и мање су одлазили у биоскоп. Као што Меснер (1986) закључује, образац за деликвенте је да су они на улици и крше закон, пре него што седе код куће и гледају телевизију – насилну или не. (исто, 404) .

На основу наведених истраживања, да се закључити да је ово једна врло комплексна област која ће бити предмет истраживања и у будућности.

Нема више сумње у то да су електронски медији створили нов, и да свакодневно стварају и мењају, културни амбијент који, будући део окружења у коме дете расте, има значајну улогу у процесу његове социјализације. Насиље које се приказује на телевизији утиче на појаву и повећање агресивног понашања код деце. Оно, такође, утиче на негативну перцепцију света, појаву страха и прижељкивање својстава каква имају специфични акциони хероји - медијски надљуди чији се агресивни чинови најчешће стављају у позитиван контекст (Зиндовић-Вукадиновић, 1988).

Важно је, коначно, да се не пренебрегне чињеница да породица, школа и непосредно окружење могу појачати, или ублажити, утицај медија, зависно од времена које посвећују деци, од норми по којима живе, вредности које пропа-

гирају и поштују, оспособљавања деце да се критички односе према понуђеним садржајима. Национална политика у области медија је, такође, један од фактора заштите деце од подстицања развоја агресивног понашања као начина решавања конфликтних ситуација.

Закључак

„Телевизија будућности биће различита од телевизије коју познајемо из прошлости, а промене у регулативној структури и у погледу технологије, уз различите могућности за праћење програма, имаће утицај и на то како и где се они гледају“ (Ричард Патерсон, према Бригс, Колби, 2005: 226).

На крају овог текста, следећи започету логику, могуће је очекивати да ће школа задржати макар отвореност за медијске (и телевизијске) садржаје, а колико ћемо за то бити оспособљени зависи од институционалног решења и оспособљености за истраживање и изучавање медија – и медијске писмености. „Да ли ће бити боље или горе, само време ће моћи да каже – вероватно ће бити различито, али никада не можемо да предвидимо у којој мери“ (исто, 226).

Уколико се не описменимо за ову врсту стварности (медијска стварност) која има широко манипулативно поље (сетимо се рата у Заливу, на Балкану, Авганистану, Ираку, Либији, па и читавој Северној Африци...), остају нам две алтернативне могућности: да слепо верујемо датој медијској (ТВ) поруци или да искључимо ТВ пријемник. Дакле, да ли ће ефекат медија остати на простом моделу *стимулус-рекција*, тзв. „поткожни модел“[6] или ће његови ефекти бити разматрани у широј конотацији, зависи од тога колико смо оспособљени за њено тумачење.

Да би се моћи телевизије искористиле, а негативни ефекти умањили, потребно је много рада у овој области. Биће то Сизифов посао нашег образовања, али вера мора да постоји у нама – вера која последња умире!

„Ако се горопад не укроти знањем, дакле – и медијском писменошћу, ти народи, одговорношћу сопствених елита, постаће део историје са стотинама народа и десетинама језика и писма који су у прохујалим вековима и миленијумима, наравно – због других разлога, потонули у мук и мрак прошлости“ (Милетић, 2004: 73).

ЛИТЕРАТУРА

Бригс, А. и Р. Колби (2005): *Увод у студије медија*. Београд: Клио.
Бурдије, П. (2000): *Нарцисово огледало.* Београд: ЦЛИО.
Гоне, Ж.. (1998): *Образовање и медији*. Београд: Клио.

[6] Овај термин уводи Франкфуртска школа према коме медијске поруке људи упијају директно (као инјекцију дроге која с даје директно у крвоток) .

Делор, Ж. (1996): *Образовање скривена ризница*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Зиндовић- Вукадиновић, Г. (1988): Деца, медији и насиље, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 30 (108-123). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Кин, Џ. (1995): *Медији и демократија.* Београд: „Филип Вишњић“.

Милетић, М. (1999): Информационо друштво између утопије и идеологије, *Зборник радова*

УФЈ, бр. 4, (309-333). Јагодина: Учитељски факултет.

Милетић, М.(2003): Масмедији и образовање: сусрет са будућношћу, *Зборник радова УФЈ*, бр.7, (42-56). Јагодина: Учитељски факултет.

Милетић, М. (2004): Медијска писменост - стварност, потребе, могућности, *Зборник радова са научног скупа Комуникација и медији у савременој настави* (62-77). Јагодина: Учитељски факултет и Београд: Институт за педагошка истраживања.

Мандић, П. и Д. Мандић (1996): *Образовна информациона технологија*. Београд: Студио Плус.

Радојковић, М и М. Милетић (2006): *Комуницирање, медији и друштво*. Нови Сад: Стилос.

Томић, З. (2008): Утицај медија и васпитање за дијалог, *Настава и васпитање,* LVII, бр. 4, 539-551.

Nenad Stojković, MA
Svilajnac

TELEVISION AND ITS UPBRINGING-EDUCATIONAL POTENTIALS

Abstract

From its very beginning, through the plenitude of expression (audio and visual), television has taken the central place in social self-significance of a man, provoking his inclination to get informed, educated and entertained (**social functions of television**). Fully occupying our attention through a TV spectacle, television is not only the means of entertainment and “killing” one’s free time; it is rather a powerful means of upbringing-educational work amalgamating three crucial issues: **media education, education for the media as a basis of media literacy and the media (television) in education**. Finally, apart from all the advantages television as a medium has, it also has a huge manipulative possibility and potential harmful influence on the upbringing of young people, especially in the context of encouragement of violent and aggressive behaviour, due to the increased “consumption” of television programme in which the scenes of violence have a significant place and have become a model of social learning identification. Consequently, in such a context, media literacy has gained even more important role of a “saviour” of our future.

Key words: upbringing, television, student, media literacy.

М-р Ненад Стойкович Свилайнац

ТЛЕВИДЕНИЕ И ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Резюме

С самого начала своего появления, полнотой выражения /аудио и визуального/телевидение заняло центральное место в общественной самобытности человека, вызывая в нём желание информироваться, получить образование, развлекаться */общественные функции телевидения/*. Полностью заняв наше внимание с помощью телевизионных спектаклей, телевидение оказывает влияние на индивидуальную и социальную жизнь и поведение людей. Телевидение, однако, не является только средством развлечения и «прекращения» свободного времени, но и мощным средством воспитательно-образовательной работы, включая в себя три важней ших вопроса: *образование через медии, образование для медиев как основа медийской грамотности и медии /телевидение/ в образовании*. Телевидение кроме всех преимуществ которые содержит, имеет и огромные возможности манипуляции и вредного влияния на воспитание молодых, в особенности в контексте побуждения насильственного и агрес сивного поведения, из-за всё большего числа телепрограмм в которых сцены насилия занимают значительное место и становятся моделью социального учения и идентификации. Поэтому *мединская грамотность* в настоящем контексте получает ещё большее место и значение «спасителя» нашего будущего.

Опорные слова: воспитание, телевидение,ученик, мединская грамотность

Живка Комленац,
ПУ "Јелица Станивуковић Шиља"
Шид
Оливера Ковачевић,
ПУ " Влада Обрадовић Камени"
Пећинци
Олгица Стојић, МА,
ДУ "Дечија радост"
Ириг
Др Ивана Михић,
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 373.22:159.923.5-053.2
Прегледни чланак
Примљен: 2. IV 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 295–308.

ПРИМЕНА ТЕОРИЈЕ АФЕКТИВНЕ ВЕЗАНОСТИ У АДАПТАЦИЈИ ДЕЦЕ ЈАСЛЕНОГ УЗРАСТА - ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ -

Резиме

Програми адаптације који подрзумевају учешће и присуство родитеља током првих недеља боравка детета у групи, дају могућност анализе понашања детета и мајке која иде даље од актуелног. Пракичари из године у годину покушавају да на ефикасан и брз начин добију податке о капацитетима с којима дете долази у вртић, а који би омогућили предикцију адаптације детета већ на јасленом узрасту. Истраживање "Ефекти сигурне базе у односу родитељ-дете на адаптацију при поласку у вртић", спроведено 2009/2010.године у седам предшколских установа Срема, потврдило је да су развојни капацитети детета и квалитет релације мајка–дете мерени сигурном базом значајан чинилац и добар предиктор прилагођавања детета на вртић, те је сачињена батерија за процену.

У овом раду приказани су резултати истраживања, као и искуства васпитача и медицинских сестара у примени протокола предложеног након овог пројекта и то: искуства током рада група подршке медицинских сестра- васпитача у ПУ "Влада Обрадовић Камени" из Пећинаца; резултати испитивања употребне вредности предложеног протокола у ПУ"Јелица Станивуковић -Шиља" из Шида.

Резултати су дискутовани из угла могућности и значаја примене теорије афективне везаности на разумевање процеса адаптације

Кључне речи: адаптација, афективна везаност, јаслени узраст, батерија за процену, сензитивност мајке, сигурна база

Иако је целокупан боравак у вртићу прожет најразличитијим развојним кризама и захтевима, најбурнији моменат, па тако и чест предмет праћења, процене и критика, свакако је сам полазак у вртић и период прилагођавања детета на самосталан боравак у установи и интеракцију са новим одраслима и вршњацима. Већ само питање момента за почетак предшколског образовања деце је ствар расправе. У литератури се често наводе потенцијалне тешкоће које се односе на превелику физичку и психичку зависност детета од родитеља, јаку емотивну везу која се одвајањем прекида (те правог узраста када је такво прекидање здраво или бар подношљиво), постојање једнозначних индикатора спремности за боравак у вртићу (те конфузује са опаженим тражењем друштва друге деце) и слично. Бројне теорије наглашавале су потребу за што дужим боравком у породици, али су околности савремених породица, које се пре свега односе на захтев да оба родитеља раде, довеле до тога да је компромис око одвајања неминовност. Тако је данас правилност да сваке године, велики број деце јасленог узраста (6-36 месеци) улази у предшколску установу и настоји да се што боље адаптира на услове у њој. Нужно су препознате и описане „здраве“ реакције које указују на лаку адаптацију (према Шаин, Марковић, Ковачевић, Даневски и Пађан, 2006), а које, заправо, представљају бурну реакцију на одвајање. Тешкоће које и родитељи описују спадају у домен емотивних (плач, одбијање вртића, агресија) и домен промена у рутини (проблеми са исхраном и спавањем). Једнако тако дефинисани су и облици средње тешке и тешке адаптације (или продуженог прилагођавања) (према Шаин и сар, 2006).

Праћење адаптације детета довело је до неколико закључака: успешност адаптације зависи од васпитача и његове припремљености како за рад са децом тако и за рад са родитељима, од броја деце у групи, те од припремљености родитеља и фактора који долазе из породице (број деце, васпитни ставови, очекивања од деце и слично) (Радојковић, 2004; Цвјетићанин и Суботин, 2010).

Пракса већине предшколских установа је настојање да се обезбеди што „лакша“ транзиција детета ка новој организацији дана, конекста у ком живи и развија се. При том се полази од базичних потреба да одвајање буде што краће, да се обезбеди што већи број васпитача на што мањи број деце, да одвајање буде поступно и уз стални надзор и подршку стручњака како за децу која показују тешкоће, тако и за васпитаче у настојању да остваре што квалитетнији контакт са децом (Краигхер-Гузина, 1999, према Радојковић и Париповић, 2003). Период адаптације је у вртићима замишљен као период другачији од свих других дана у вртићу. Планирање и реализација активности у септембру имају свој посебан циљ и задатке, који су усмерени на адаптациони период. Узимајући у обзир да

се на новонасталу ситуацију адаптирају и деца и родитељи и медицинске сестре-васпитачи, септембар је, по свом садржају, месец активности међусобног упознавања, успостављања веза, интензивног праћења и прикупљања података.

Праћење ефеката показује да је 85.36% деце лакше прође адаптацију када је бар у неком делу адаптационог периода родитељ присутан са дететом у првим данима боравка (Радојковић и Париповић, 2003). Тако већина установа приступа адаптацији сукцесивно, постепено укључујући дете у установу уз боравак родитеља, базирајући овакву одлуку пре свега на постојању јаке емотивне везе међу родитељима и децом, те и на резултатима истраживања која указују на правилност да претходна добра социјална и емотивна искуства у породици значајно помажу исход адаптације.

У оваквом контексту адаптације, 80% родитеља сматра свој боравак корисним, 71% чак значајном помоћи детету при адаптацији на вртић (Цвјетићанин и Суботин, 2010). Праћење адаптације детета показује да се у таквом сукцесивном боравку, у првим недељама 60,4% деце одваја повремено од родитеља, а чак 27% никада од родитеља. Једнако тако, наводи се да у почетку чак 42 % деце одбија контакт са васпитачем, али да се тај проценат мења у корист евидентне остварене интеракције са васпитачем и вршњацима током адаптивног периода (Радојковић, 2004) и напредује од одвојености и псеудоинтеракције ка усредсређеној и повезаној интеракцији васпитач-дете (Цолић, 2006).

Ипак, број деце која имају тежу адаптацију је још увек око 20%, а васпитачи још увек траже бољу подршку. Период боравка и адаптације новоуписане деце у вртићу, поготову када се ради о јасленом узрасту, један је од најстреснијих елемената посла за васпитаче, једнако као што је стресним процењен и у породици (Радојковић и Париповић, 2003). Такође, уколико су у групи у почетку и родитељи, очекивано је да ће у период адаптације бити укључени и они родитељи са којима дете нема оптимална социјална и емотивна искуства, који су ниско сензитивни према потребама свог детета, који свој боравак сматрају мање корисним и значајним и за дете, али и за њих саме и који ће својим понашањима теже подржати (или, чак, отежати) одвајање детета и прилагођавање на однос са васпитачем и вршњацима.

ПРОЦЕС АДАПТАЦИЈЕ КРОЗ ПРИЗМУ ТЕОРИЈЕ АФЕКТИВНЕ ВЕЗАНОСТИ

Упркос свим настојањима, период боравка и адаптације новоуписане деце у вртићу, поготову када се ради о јасленом узрасту, један је од најстреснијих елемената посла за васпитаче, једнако као што је стресним процењен и у породици (Радојковић и Париповић, 2003).

Организацији процеса адаптације, сарадње са родитељима, сарадње међу васпитачима, праћењу напредовања детета недостаје један целовити заједнички теоријски контекст којим би било омогућено да сви заинтересовани „говоре истим језиком“ и да се свима, који се у ситуацији адаптације на вртић прилагођа-

вају према захтевима новонастале ситуације, пружи адекватна подршка и омогући боља међусобна повезаност. Циљ овог рада је да се прикажу могућности коришћења протокола базираног на теорији афективне везаности у већ постојећој форми организације адаптационог периода.

Теоријски приступ. Теорија афективне везаности се предлаже као оквир адаптације у овом раду јер, не стављајући дете у немоћну и зависну позицију, она, заправо, нуди идеју о дететовим раним капацитетима и социјалности у интеракцији са старатељем који су основ за његово касније прилагођавање. На дететове, у тој интеракцији пружене сигнале, старатељ реагује активацијом контролног система бриге - настојањима да пружи бригу и заштиту. Циркуларна повезаност између ових капацитета омогућује формирање адаптивног бихејвиоралног система којим је детету омогућено да буде стално физички, али и социјално и емотивно, збринуто уз балансирано омогућавање све веће индивидуалности, истраживања и развоја. Темељ функционисања тог бихејвиоралног система је у постојању сигурне базе - специфичне карактеристике интеракције одрасли-дете, захваљујући којој оно одраслу особу може да користи као базу од које креће у истраживање и којој се враћа по утеху, заокружење или појашњење искустава, заштиту и слично (Bowlby, 1988; Van Ijzendoorn i Hubbard, 2000; Bakermans- Kranenburg, 2006; Стефановић Станојевић, Михић, Ханак, 2011). Када дете улази у вртић, сигурна база на коју се ослања у истраживању своје нове улоге и простора развијена је између њега и старатеља. У току боравка у вртићу дете има шансу да развије сигурну базу и у релацији са васпитачем. Овако формирана сигурна база може бити истог или различитог квалитета у односу на ону са примарним пружаоцима бриге. То значи да квалитет односа са васпитачем може да допринесе јачању дететових капацитета за социоемоционални развој чак и када је образац афективне везности унутар породице несигуран.

Истраживачки подаци. Могућност примене овог комплексног теоријског система у адаптацији деце испитивана је у оквиру истраживачког пројекта „Ефекти сигурне базе у односу родитељ-дете на адаптацију при поласку у вртић“ који је реализован у сарадњи предшколских установа Срема и Одсека за психологију Филозофског факултета у Новом Саду.

Први корак ка примени Теорије афективне везаности на адаптацију у предшколским установама Срема се односио на уочавање сличности самог програма адаптације и „теста стране ситуације“ (процедура за процену афективне везаности, Ainsworth, 1978). Практичари су се сложили око чињенице да присуство и учешће родитеља у адаптацији омогућава анализу понашања даље и дубље од „видљивог и актуелног понашања“. Могуће је проценити сигурну релацију у односу мајка-дете, сензитивност мајке, квалитет интереакције са васпитачем као са странцем, експлорацију детета и друге индикаторе који би веома рано омогућили идентификовање вулнерабилне деце, те предвиђање тока адаптације на основу дететових капацитета за остваривање релација са другима (лака- сигурна, тежи облици- несигурни обрасци) (за преглед налаза теоријске анализе Стојић, Дивљан и Аврамов, 2010) .

Следећи корак чинило је осмишљавање процедуре процене. Будући да су услови у вртићу значајно другачији од оних које тест стране ситуације подразумева, било је потребно осмислити технике и процедуру процене која може да буде интегрисана у специфичности живота вртића у адаптационом периоду. Истовремено, процедура је требала да омогући добре и квалтитетне податке о вулнерабилности детета, али и податке које васпитач може да користи за планирање рада у септембру и друге елементе које захтева рад у току адаптационог периода. Сачињене су и проверене различите скале, као и њихова предиктивност за сам процес и исход адаптације за дете. Укупни резултати мерења (реализовани у неколико фаза, тест-ретест поступком) показали су да квалитет адаптације значајно одређује мерена сензитивност мајке и квалитет сигурне базе у релацији мајка-дете. Ефекти ових мера видљиви су чак и кад се у обзир узму карактеристике детета (попут темперамента) и карактеристике мајке, породичног окружења и слично (за преглед резултата Михић, 2010; Михић, Дивљан, Стојић, Аврамов, 2011).

Предложени протокол „*Вртић као база емоционалне сигурности*“. Након потврде о емпиријској ваљаности предложеног теоријског контекста, предложен је протокол процене и рада према овој теорији.

Процена сензитивности мајке и квалитета сигурне базе у релацији мајке-дете се обавља у току првих неколико дана боравка у установи, а могуће ју је у потпуности спровести већ првог дана (када ситуација боравка у вртићу има карактеристике стране ситуације у природним условима). За процену, васпитачи претходно пролазе обуку из области афективне везаности и саме процедуре процене.

Протоколом је предвиђено да процена може да понуди:

- податке од значаја за планирање сарадње са породицом,
- податке од значаја за праћење детета,
- податке од значаја за препознавање деце у ризику за отежану адаптацију на основу којих се већ у току адаптационог периода може планирати рад са дететом и породицама.

Процена се врши у пару васпитача, а након процене предложено је да стручна служба води групе васпитача како би се омогућила боља имплементација података добијених проценом, а у циљу професионалног оснаживања, превенције професионалног стреса васпитача везаног за рад са „тешким“ родитељима, те развоја оптималних услова за формирање квалитетне сигурне базе у релацији васпитач-дете.

ИСКУСТВА ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА У ПРИМЕНИ ПРЕДЛОЖЕНОГ ПРОТОКОЛА

Процене примењивости предложеног протокола праћене су на два начина:

-вођеним групама подршке васпитачима након завршене адаптације на којима се, у форми фокус групе, дискутовало о примени протокола, добитима и могућностима овако спроведене адаптације, а затим пружио модел вођења предложених група васпитача и

-анкетом након завршене адаптације.

Обе процене рађене су предшколским установама у којима се адаптација реализује сукцесивно, уз учешће родитеља, више година уназад. У обе установе васпитачи су прошли обуку за примену предложеног протокола. Резултати оба начина праћења приказани су и дискутовани у даљем тексту.

Група подршке васпитачима у ПУ „Влада Обрадовић Камени“ у Пећинцима. Након примене батерије инструмената и иницијалне процене квалитета релације сваког новоуписаног детета са мајком, сензитивности мајке и адаптираности детета у 4 мешовите јаслене групе у ПУ „Влада Обрадовић Камени”, у октобру 2011. почела је са радом група подршке за примену овог пројекта у васпитно-образовном раду у јаслицама. Групу је чинило: 5 медицинских сестара-васпитача са преко 20 година радног искуства, 2 васпитача-приправника и стручни сарадник-педагог. Већина чланова групе учествовала је 2009/10. у реализацији истраживања „Ефекти сигурне базе у односу родитељ-дете на адаптацију при поласку у вртић”, па је, самим тим, имала претходно искуство у примени батерије инструмената коришћене током адаптације у септембру 2011. у јаслицама.

Рад на групи подршке имао је следећу структуру: фокус група о могућностима и значају примене предложеног протокола, рад на јачању капацитета за остваривање и јачање сигурне базе у релацији васпитач-дете, рад на јачању сензитивности према капацитетима родитеља за бригу о детету.

Сам почетак рада групе (фокус група) представљала је међусобна размена искустава васпитача у примени батерије инструмената и сагледавање тока адаптације. Васпитачи су, упоређујући своја искуства, проценили да им примена инструмената у процесу адаптације није представљала велико оптерећење, јер су инструменти тако осмишљени да примена не омета рад у васпитној групи, нити захтева превише времена. Примена скале је процењена као корисна јер пружа брзе и јасне информација о родитељима и њиховој могућности укључивања у живот вртића; јасне информације о детету; даје основ за организацију боравка родитеља у групи, за организацију прикупљања података о детету и за развој дискусије међу васпитачима кроз усаглашавање перцепције родитеља и ставова према родитељима деце из групе. Као посебну добит, чланови групе су истакли заједничку примену инструмената од стране оба васпитача, што је допринело већој објективности добијених података и водило усклађивању приступа детету и родитељима. Сви чланови групе су нагласили да је боравак родитеља током адаптације важан како за дете, тако и за изградњу односа са родитељем и веома значајан за будућу сарадњу са породицом. Као корисни сарадници у овом процесу препознати су родитељи који имају фокус на целу групу и на учешће њиховог детета у активности у групи. Одмажу они родитељи који су презахтевни према себи и/или детету, са „својим правилима“, „социјално пожељном формом понашања и слично“, те су васпитачима дате јасне смернице за јачање позиције васпитача према интрузивним мајкама и другим родитељима који су процењени као изазов за остваривање сарадње. Васпитачи су истакли да се, пратећи и анализирајући понашање родитеља да би се добили подаци о детету (преко предложеног протокола), добијају и подаци о родитељу, што знатно олакшава васпитачима да сваком родитељу приступе на одговарајући начин. Тако су васпитачи, из потребе

да упознају и боље схвате децу, упознали и боље схватили и родитеље што, посебно у периоду адаптације, представља значајну добит.

Састанци групе за подршку током новембра 2011. су, према претходно описаној структури рада, били усмерени на проширивање знања о типовима афективне везаности, као и на проналажење адекватног приступа детету и родитељима кроз размену стратегија и искустава на нивоу групе, а са циљем успостављања добре сарадње са родитељима, прилагођавања организације рада у васпитној групи и индивудуализованог приступа детету. Ефекти усаглашених приступа детету и родитељима, праћени су кроз извештавање чланова групе о променама у понашању детета, на наредним састанцима групе.

У децембру 2011, група се бавила анализом дотадашњег адаптационог процеса и планирањем даљег рада. Установљено је да је учешће у раду групе свим њеним члановима обезбедило већу професионалну сигурност у васпитно-образовном раду и сарадњи са родитељима; јачање тимског рада и партнерских односа у оквиру групе, у односу на период њеног формирања; богатију и квалитетнију сарадњу између стручног сарадника и васпитача. Општи закључак је да је, применом батерије инструмената, добијен јасан опис понашања деце која представљају изазов за васпитача јер њихова адаптација захтева пружање другачијег модела интеракције. То је подразумевало рад са васпитачима на: препознавању облика адаптације код деце и квалитета њихове везе са мајком; јачању капацитета за остваривање сигурне везе са дететом; давању јасних смерница за рад са несигурно везаном децом и њиховим родитељима. Наведене активности реализоване су кроз постојање и рад група за подршку, чиме је пружена сигурна база за васпитаче. Према процени чланова, група подршке је тако и сама непосредно представљала сигурну базу за васпитаче и стручног сарадника, а посредно сигурну базу новоуписаној деци и њиховим родитељима, значајно олакшавајући процес адаптације у јасленим групама свим учесницима.

Истраживање употребне вредности батерије за процену у ПУ“Јелица Станивуковић Шиља“ у Шиду. У истраживању су учествовале медицинске сестре – васпитачи[1] које раде у јасленим групама и васпитачи васпитних група целодневног боравка са децом млађом од четири године. Узорак је, дакле, чинило 17 васпитача у чијим васпитним групама је адаптација деце на вртић текла уз присуство родитеља према предложеном протоколу. Структура узорка према годинама радног искуства у вртићу је била како је наведено у табели 1.

Табела 1. Структура узорка према годинама радног стажа

Структура узорка према годинама радног искуства	
Године радног искуства	Број васпитача
0-1	3
2-10	8

[1] У даљем тексту васпитачи.

Структура узорка према годинама радног искуства	
Године радног искуства	Број васпитача
11-20	5
21-30	1
Укупно:	17

Циљ анкетирања васпитача у ПУ „Јелица Станивуковић Шиља“ из Шида је била провера употребне вредности батерије скала за процену предложене протоколом „*Вртић као база емоционалне сигурности*“.

Процедура. Васпитачи из узорка су, на самом почетку школске године едуковани кроз семинар „*Вртић као база емоционалне сигурности: јачање капацитета за социоемоционални развој детета“* и приручник за примену Батерије за процену (Михић и сар., 2011), коју су користили током заједничког боравка мајке и детета у процесу адаптације. Након завршене адаптације сваког детета на вртић – у заједничкој размени међу васпитачима и стручним сарадницима (на групи васпитача), тумачени су подаци добијени Батеријом, а потом је извршено анкетирање васпитача. Фокус питања у анкети био је на искуствима и задовољству управо завршеном адаптацијом, а посебан сегмент био је посвећен примени протокола предвиђеног пројектом.

Васпитачи који су учествовали у анкети су у потпуности или делимично задовољни протеклом адаптацијом. Као родитеље који помажу у адаптацији васпитачи су препознали родитеље који се укључују у активности целе групе, те фацилитирају контакт свог детета са васпитачем и другом децом у групи. Пасивни родитељи који бирају позицију посматрача или родитељи претерано фокусирани на своје дете, било у смислу пребрижности, или у смислу „пожуркивања“ дететовог контакта са вршњацима, процењени су као ометајући за процес адаптације.

Табела 2. Одговори васпитача везани за искуство протокола „Вртић као сигурна база“

Шта Вам значе подаци о детету које сте добили испуњавањем скала процене, које су Вам биле понудјене уз програм обуке “Вртић као база емоционалне сигурности”? *(Заокружите 1 или више одговора):*	
Одговори	Број васпитача
Помогли су ми да боље разумем понашање сваког детета у групи, у стресној ситуацији каква је одвајање од родитеља и адаптација на вртић.	*13*
Помогли су ми да јасније препознам потребе сваког детета у својој групи, и да адекватно одговорим на њих.	*13*

Помогли су ми да препознам кључне карактеристике родитеља које ми могу бити важне за даљу сарадњу са њим, али и разумевање дететових реакција.	*10*
Помогли су ми да лакше испланирам свој рад са дететом и групом.	*7*
Помогли су ми да лакше испланирам свој рад са родитељима.	*4*
Помогли су ми да се усмерим на значајне елементе интеракције родитељ-дете који ће допринети квалитету дететове адаптације.	*7*
Ништа ми нису значили, осим додатног посла.	/
Нешто друго – шта?	/

Одговори васпитача везани за искуство примене протокола понуђених пројектом (Табела 2) указују да се васпитачима, и кад имају дугогодишње искуство адаптације деце на вртић уз присуство родитеља, стављањем овог процеса у контекст теорије афективне везаности –отвара нова перспектива у раду са децом и родитељима. Батерије скала за процену у ту сврху имају тако двојну функцију:

1. васпитачу дају обиље корисних информација о детету, о родитељу, и нарочито о њиховом међусобном односу, што је могуће употребити као јасно дефинисано полазиште за планирање рада васпитача и стручних сарадника – како са сваким појединачним дететом, тако и са родитељима;
2. представљају одређени путоказ васпитачу за фокус у процесу посматрања и праћења детета и родитеља док бораве заједно у вртићу у време адаптације, што ојачава њихове професионалне компетенције....

Процена васпитача је да у целини програм *„Вртић као база емоционалне сигурности“* омогућује предшколској установи која га примењује да се развија на више нивоа:

- сваком детету се омогућује да са људима који га окружују и који му нешто значе успостави однос узајамног разумевања, поверења и подршке;
- развија се специфична осетљивост васпитача на дететове сигнале и омогућује му се да добије адекватан одговор на њих;
- да у њој заживи саветовалиште за родитеље, које би помогло породици да решава проблематична питања свакодневице у узајамној комуникацији међу њеним члановима, а у ком се рад заснива на истој теоријској основи (истом језику) по којој се води адаптација и припрема и прати учешће родитеља.

ДИСКУСИЈА

Истраживање приказано овим радом је део ширег пројекта који настоји да разуме адаптацију из угла теориије афективне везаности и редефинише програм адапатције и улоге значајних учесника-детета, родитеља, васпитача и стручног сарадника, у складу са овим теоријским основом.

Искуства која прате период адаптације тако се разумеју кроз призму већ остварених релација и захтева за формирањем нових. Однос васпитач-дете се

разуме кроз развој потенцијалне сигурне базе која, уз ону коју дете има формирану у релацији са примарним старатељима, пружа детету више могућности за истраживање нових улога и односа. Претпоставља се да дете у интеракцију са васпитачем уноси одређене социо-емоционалне капацитете који се пре свега односе на искуства о могућности остваривања блиских веза са другим људима, могућности других људи да брину о њему (детету). Иницирањем и бојењем релације са васпитачем овим искуствима и очекивањима дете значајно доприноси формирању одређених образаца интеракције. У случају да су искуства базирана на мање квалитетном обрасцу односа (недоследни, несензитивни родитељи), могуће је да се исти образац интеракције, који носи ниже адаптивне механизме остваривања блиских односа, понови и у релацији са васпитачем.

На сличан начин се разумеју и други, адаптацијом захтевани, новоформирани односи: васпитач-родитељ, васпитач-васпитач и васпитач-стручни сарадник. У ситуацији прилагођавања породице на промене које улазак у вртић носи (а које подразумевају промене у организацији живота породице, али и поделу и баланисрање бриге о детету са васпитачем и вртићем као установом, ношење са континуираним вредновањем васпитних поступака и учинака родитеља од стране васпитача и вртића), могуће је развити и сигурну базу у релацији васпитач-родитељ. Ова сигурна база требало би да омогући истраживање могућности редефинисања родитељске улоге на чему се темељи поверење и добра сарадња са породицом. Сигурна база у релацији васпитач-васпитач и васпитач-стручни сарадник, може да омогући снижавање професионалног стреса и јачање сензитивности васпитача која води не само ка адекватнијој бризи о детету, него и квалитетнијем разумевању позиција и потреба родитеља те јачању капацитета вртића да буде у правом партнерском односу са родитељима.

Након што је истраживачким подацима (за преглед Михић и сар, 2011) потврђена теоријска поставка да понашања која дете има у интеракцији са мајком значајно доприносе оствареном нивоу адаптираности на вртић, подацима приказаним у овом раду аргументовано је и да примена батерије за процену једноставно и брзо даје процену капацитета детета и сензитивности мајке и омогућава предикцију адаптације детета на вртић која при том може да се интегрише у рад вртића тако да не омета већ доприноси процесима у периоду адаптације. Као понашања родитеља која ометају, или бар не доприносе, квалитету адаптационог периода, васпитачи препознају понашања и интеракцију са дететом из домена несензитивног присупа и бриге о детету. Раном проценом ових вештина (како протокол предлаже већ у првом, или првих неколико дана заједничког боравка мајке и детета), могу се тако препознати деца која су у ризику за отежану адаптацију, али и родитељи чији су капацитети за бригу снижени. Тако се рано може започети саветодавни рад који има за циљ не само олакшавање прилагођавања детета, него и развој вештина родитељства који ће имати последице на свеукупно квалитетнији однос родитељ-дете и тиме боље услове за развој детета у породици. Овим овај теоријски оквир даје смисао боравку родитеља у установи и ван примарне функције олакшавања транзиционог периода за дете и чини овај боравак корисним за породицу у целини.

Истраживање употребне вредности батерије за процену у ПУ“Јелица Станивуковић Шиља“ у Шиду једнозначно указује да предложени протокол процене даје обиље корисних информација о детету и мајци, које су истовремено и путоказ васпитачу који још једном освешћује значај улоге коју има као некога ко постаје део репертоара особа за коју ће се дете везати и тиме пружа нову перспективу у раду са децом, која је оснажује, јача и мобилише сензитивност васпитача и медицинских сестара-васпитача.

Осим података о примењивости предложеног начина разумевања адаптације и протокола за процену, искуства група васпитача из ПУ “Влада Обрадовић Камени“ у Пећинцима илуструју један од начина да се изгради сигурна база за васпитаче и медицинске сестре-васпитаче путем група које омогућавају размену искустава и стратегија, објективност процене, самоевалуацију, редефинисање улоге, а тиме и јачање сензитивности васпитача, професионалне компетенције и тимског рада.

Ефекти квалитета сигурне базе у релацији са примарним старатељима на адаптацију детета су показани и у великом броју иностраних истраживања (Moskowitz, Schwartz i Corsini, 1977; Ragozin, 1980; Gossens i Van Ijzendoorn, 1990; Belsky i Braungart, 1991; Howes i Hamilton, 1992; Sues, Grossman i Sroufe,1992; Booth, Rose Krasnor, Mc Kinnon i Rubin, 1994; Wartner, Grossman, Fremmer- Bombik i Sues, 1994; Marvin, Cooper, Hoffman i Powel, 2002; Cugmas, 2004; Wood, Emerson i Cowan, 2004; Xu, 2006; Anhert, Pinquart i Lamb, 2006) што представља темељ за велики број превентивних програма (Marvin, Cooper, Hoffman i Powel, 2002; Juffer, Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn, 2007). Искуства предшколских установа из Пећинаца и Срема иницирају даљи рад на примени теорије афективне везаности у вртићима кроз осмишљавање начина за јачање сензитивности родитеља на потребе детета кроз збирку радионица за родитеље, истраживање улоге и доприноса шире породице у процесу адаптације и едукацију стручних сарадника за вођење група подршке у вртићима. Све ово отвара пут креирању превентивних програма и код нас.

Литература

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anhert L., Pinquart M., Lamb M. (2006). Security of children relationships with nonparental care providers: a meta analysis. *Child Development*, *74* (3), 664-679.

Arend R., Gove F., Sroufe A.(1979). Continuity of Individual Adaptation from infancy to Kindergarten: A Predictive Study of Ego-Resiliency and Curiosity in Preschoolens. *Child Development*, 50 (4), 950-959.

Bakermans Kranenburg M. (2006). Script like attachment representations: steps towards a secure base for futher research. *Attachment and Human Development, 8 (3),* 275-281.

Belsky J., Braungart J. (1991).Are insecure- avoidant infants with extensive day-care experience less stressed by and more indipendent in the Strange Situation? Child *Development, 62*, 567-571.

Booth C., Rose- Krasnor L., Mc Kinnon J., Rubin K. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: the role of preschool attachment security and maternal style. Social development, 3 (3), 189-204.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books, New York.

Colić V. (2003). Neki problemi i perspektive institucionalnog podizanja dece ranog uzrasta. *Pedagoška stvarnost*, *49* (7-8),615-621.

Colić V. (2006). Priroda interakcije između odraslog i deteta u dečijim jaslicama. *Pedagoška stvarnost*, *52* (9-10). 780-791.

Cugmas Z. (2004). Representations of child's social behavior and attachment to the kindergarden teacher in their drawing. *Early Child Development and Care*, *174*, 13-30.

Цвјетићанин Н., Суботин Ј. (2010). Степен задовољства родитеља процесом адаптације у јаслицама- пример добре праксе. *Педагошка стварност, 56* (9-10), 893-901.

Goossens, F.A., van IJzendoorn, M.H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development,*61, 832-837.

Howes, C., & Hamilton C. E. (1992). Children's relationships with child-care teachers: Stability and concordance with maternal attachment. *Child Development 53,* 879-892.

Juffer F., Bakermans-Kranenburg M, van Ijzendoorn M. (2007). Promoting positive parenting: an attachment based intervention. Lawrence Erlbaum Associates, New York, London.

Marvin R., Cooper G., Hoffman K., Powell B. (2002). The Circle of Security projekct: attachment based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment and Human Development, 4 (1),* 107-124.

Михић И. (2010). Процена квалитета сигурне базе у односу са мајком на јасленом узрасту: пример скале.*Примењена психологија, 4,* 337-355.

Михић И., Дивљан С., Стојић О., Аврамов Н. (2011). Вртић као база емоционалне сигурности- јачање капацитета за социоемоционални развој детета (приручник). Публик Практикум, Земун.

Moskowitz D., Schwartz C., Corsini D. (1977). Initiating day care at three years of age: effects of attachment. *Child Development, 48*, 1271-1276.

Радојковић Д, Париповић Ж. (2003). Родитељи као активни учесници у прилагођавању деце јаслицама. *Педагошка стварност, 50 (3-4*), 311-318.

Радојковић Д. (2004). Адаптација деце на јаслице. *Педагошка стварност, 50 (9-10).* 787-795.

Радојковић Д. (2006). Праћење процеса адаптације деце раног узраста у јаслицама уз родитеље. *Педагошка стварност, 52 (5-6),* 436-463.

Ragozin S. (1980). Attachment Behavior of Day-Care children: Naturalistic and Lahoratory Observations. *Child Development, 51*, 409-415.

Стефановић, Т.С., Михић И., Ханак Н. (2011). Афективна везаност и породични односи: развој и значај. Београд, Друштво психолога Србије

Стојић О., Дивљан С., Аврамов Н. (2010). Адаптација деце јасленог узраста у контексту теорије афективне везаности: искуства предшколских установа Срема. *Примењена психологија, 4,* 357-376.

Suess G.J., Grossmann K.E., Sroufe L.A. (1992). Effect of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: from dyadic to individual organization of self. *Interntional Journal of Behavioral Development, 15 (1*), 43-65.

Шаин М., Марковић М., Ковачевић И, Даневски Д, Пађан М. (2006). *Корак по корак 1- васпитање деце до 3 године*. Креативни центар, Београд.

Van Ijzendoorn M., Hubbard F. (2000). Are infant crying and maternal responsiveness during the first year related to infant –mother attachment at 15 months? *Attachment and Human Development, 2 (3),* 371-391.

Wartner U., Grossman K., Fremmer- Bombik E., Suess G. (1994**).** Attachment Patterns at Age Six in South Germany: Predietability from Infaney and Implications for Preschool behavior. *Child Development, 65,* 1014-1027.

Wood J., Emmerson N., Cowan P. (2004). Is early attachment security carried forward into relationships with preschool peers? *British Journal of Developmental Psychology, 22,* 245-253

Xu Y. (2006). Toddlers emotional reactions to separation from their primary care-givers: successful home-school transition. *Early Child Development and Care, 176 (6),* 661-674.

Živka Komlenac, Sid
Olivera Kovačević, Pecinci
Olgica Stojić, MA, Irig
Dr Ivana Mihić, Novi Sad

THE IMPLEMENTATION OF THE THEORY OF AFFECTIVE BONDING IN THE ADAPTATION OF CHILDREN AT NURSERY AGE

Abstract

The programs of adaptation anticipating participation and presence of parents during first weeks of child's attendance in a group have opened up a possibility to analyse the behaviour of a child and mother, that can anticipate child's future behaviour. Year after year the practitioners are trying to efficiently and quickly acquire the data on the capacities a child has when entering a kindergarten so that they could predict the adaptation of the child at the very nursery age. The research "The effects of the secure parent-child relationship base on nursery school adaptation" carried out in 2009/10 in seven preschool institutions in the region of Srem confirmed that the developmental capacities of a child and the quality of mother-child relationship measured according to secure base are a significant factor and a sound predictor of adjustment of a child to kindergarten. Consequently, an evaluation battery has been designed.

The paper shows the results of the research, as well as the experiences of the kindergarten teachers and medical nurses in the implementation of the protocol suggested after the project, referring to: the experiences during the work of the medical – nursery nurses support group in the preschool institution "Vlada Obradovic Kameni" in Pecinci; the results of the research on the utility value of the suggested protocol in the preschool institution "Jelica Stanivukovic Silja" in Sid.

The results are discussed from the standpoint of a possibility and the importance of implementation of the theory of affective bonding when understanding of adaptation process is in question.

Key words: adaptation, affective bonding, nursery age, evaluation battery, mother's sensitivity, secure base.

Живка Комленац, Шид
Оливера Ковачевич, Печинци
Олгица Стоич, Ириг
Д-р Ивана Михич, Новый Сад

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ АФФЕКТИВНОЙ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ЯСЕЛЬНОГО ВОЗРАСТА /ПРИМЕР ХОРОШЕЙ ПРАКТИКИ/

Резюме

Программы адаптации, которые подразумевают включение и участие родителей в течение первых недель пребывания детей в группе, дают возможность анализа поведения ребёнка и матери, который идёт дальше от актуального. Практики из года в год стараются эффективным и быстрым способом получить данные о способностях с которыми ребёнок поступает в детский сад, а которые дали бы возможность планирования, предусмотрения адаптации ребёнка уже на ясельном возрасте. Исследование" Эффекты надёжного базиса в отношении родитель-ребёнок на адаптацию при поступлении в детский сад" реализованное в 2009/2010 годах в семи дошкольных учреждениях в Среме, подтвердило, что раз- вивательные способности ребёнка и качество взаимоотношения мать-ребёнок измеренные надёжной базой, являются важным фактором и хорошим показателем приспособления,адаптации ребёнка в детском саду, и составлена батарея для оценки.

В натоящей работе показаны результаты исследования и опыт воспитателей и медицинских сестёр в применении протокола предложенного после проведения настоящего проекта: опыт в течении работы групп поддержки медицинских сестёр - воспитателей в дошкольном заведении «Влада Обрадович Камени» из места Печинци; результаты исследования применимости предложенного протокола в дошкольном заведении «Елица Станивукович - Шиля» из города Шид.

Результаты рассмотрены с точки зрения возможностей и значения применения теории аффективной связи на понимание процесса адаптации.

Опорные слова: адаптация, аффективная связь,ясельный возраст, батарея для оценки, чувствительность матери, надёжный базис

Мр Весна Тодоров
Мр Ивана Кезуновић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Крушевац

UDK 37.064
Стручни чланак
Примљен: 14. VII 2011.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 309–318.

НЕКЕ УЛОГЕ ВАСПИТАЧА У САРАДЊИ СА ПОРОДИЦОМ

Резиме

У раду је показано који облици и садржаји сарадње васпитача и родитеља постоје, а представљене су и неке улоге васпитача у тој сарадњи. У вези са назначеном проблематиком, извршено је истраживање које се састојало у испитивању које улоге васпитача су доминантне, као и који садржаји и облици рада преовлађују у сарадњи са родитељима. Истраживање је спроведено у мају 2011. године у крушевачким вртићима и то у седам градских и и десет сеоских. Анкетирани су васпитачи у поменутим вртићима, тако да је истраживање рађено на узорку од 91 васпитача. Резултати истраживања су показали да је сарадња родитеља и васпитача на веома завидном нивоу и када су у питању вртићи у граду, али и на селу. Показало се да васпитачи немају проблема када је комуникација са родитељима у питању и да приликом сарадње углавном уочавају позитиван став родитеља. Налази истраживања указују на то да се васпитачи сматрају веома компетентним када је сарадња са родитељима у питању јер су наводили да веома успешно покрећу акције са родитељима, да умеју да организују радионице са њима, да активно учествују у томе, да стварају позитивну атмосферу током сарадње и да искрено говоре о својим запажањима. У раду је показано и на који начин васпитачи могу допринети још квалитетнијој сарадњи са родитељима, а посебан акценат стављен је на стварање природног и ненаметљивог односа поверења, које треба да гради васпитач.

Кључне речи: сарадња, васпитач, родитељ, улога

Сарадња васпитача и родитеља и неке улоге васпитача у тој сарадњи

За дечји развој и учење веома је важно да се, уз предшколске институције, ангажују и други чиниоци – друштвена средина у којој се дете креће, породица, нарочито мајка. Зато је потребно да постоји перманентна сарадња васпитача и родитеља, а први предуслов те сарадње јесте постојање информисаности, која треба да покрене васпитача да успешније делује, а родитеље да поступају уједначено с васпитачем. С обзиром на то да се деца у вртићу стално ангажују, потребно је да родитељи буду упознати са свим активностима које се у њему ре-

ализују. У информисању, васпитач би требало да обавештава родитеље о свим активностима и резултатима до којих дође у раду са децом, а родитељи би требало да покажу максималну заинтересованост за оно што им васпитач говори да се у вртићу ради.

Да би сарадња била успешна, потребно је да се изгради један здрав партнерски однос, који подразумева постојање узајамног поштовања, уважавања, разумевања, стрпљења, отворености и сл. Остварење овакве сарадње претпоставља да васпитач стално развија способности важне за рад, активно посматра, критички преиспитује себе и своје понашање, организује активности у којима мотивише и себе и друге, поставља циљеве за будућност и учи на својој прошлости. С друге стране, и родитељи би у изградњи партнерског односа, када је сарадња с васпитачима у питању, требало да покажу високи степен заинтересованости за све што се дешава у предшколској установи: да што више сазнају о томе шта дете може да постигне у вртићу, која правила ту постоје, какве се активности реализују, али је потребно да спознају и себе, да уоче колико и која знања поседују, да уоче своје ставове и судове и да прихвате отворено сарадњу са васпитачем сопсвеног детета.

У приручницима за васпитаче, као могући садржаји сарадње у вртићима често се наводи размена информација о развоју, понашању и активностима деце у вртићу и породици на релацији васпитач-родитељ, али се описују и начини на које се све то може постићи: дневни разговори, групни родитељски састанци, „панои за родитеље“, посете породици или телефонски разговори и сл. Међутим, у оваквој врсти сарадње врло важан је васпитач и улога у којој се он највише препознаје и остварује. Заправо, не би требало поистоветити васпитача и једну улогу. С обзиром на то да постоје разноврсне улоге, сваки васпитач може се „пронаћи“ у више улога, премда је вероватно да ће се у некој осећати сигурније него у осталима. Неке улоге васпитача могу бити:

- ИНИЦИЈАТОР – покреће акције са родитељима;
- ОРГАНИЗАТОР – организује радионице за родитеље и ствара услове за њихово активно учешће;
- ПАРТНЕР У КОМУНИКАЦИЈИ – прихвата сугестије и савете родитеља, ствара пријатну амосферу током сарадње, искрено говори о својим запажањима;
- АУТОНОМНИ ДОНОСИЛАЦ ОДЛУКА;
- ИНФОРМАТОР – информише родитеље о дететовом напредовању и уопште о понашању у вртићу.

Полазећи од оваквих типова улога и од наведених теоријских налаза када је у питању сарадња васпитача и родитеља, извршили смо једно истраживање које се састојало у испитивању које улоге васпитача су доминантне, као и који садржаји и облици рада преовлађују у сарадњи са родитељима. У откривању улога васпитача, као и садржаја и облика рада који се користе у вртићу, пошли смо од резултата добијених на основу истраживања спроведеног у дечјим вртићима у

Крушевцу. Анкетирани су васпитачи у седам дечјих вртића у самом граду, као и васпитачи у сеоским подручјима.

Нацрт истраживања

Истраживање које смо спровели имало је за циљ да провери у којој мери се васпитачи сматрају компетентним да активно учествују у свим активностима које подразумевају успешну сарадњу са породицом, колико су свесни значаја своје улоге у тој сарадњи и које садржаје и облике рада користе да би та сарадња била на завидном нивоу.

Истраживачки задаци које смо поставили су:

- Сарадња васпитача и родитеља у односу на социјално окружење (урбано, рурално).
- Садржаји и облици рада у сарадњи васпитача и родитеља.
- Улоге васпитача у односу на сарадњу са породицом.

У складу са циљем и предметом истраживања, узели смо дескриптивну методу, што значи да смо чињенице до којих смо дошли: класификовали, констатовали, набројали, бројчано исказали и доста целовито описали. У суштини ове методе јесте снимање и описивање појаве која се истражује. Након прикупљања и сређивања података, приступили смо упоређивању и интерпретирању, а затим смо изводили закључке. Технику смо базирали на писаном упитнику са затвореним и комбинованим типом питања. Питања из упитника сврставана су у три групе. Прву групу чине питања која се односе на констатовање начина на који васпитачи информишу родитеље о развоју, понашању и активностима деце. Другу групу чине питања којима смо желели да утврдимо како васпитачи доживљавају сарадњу са родитељима и шта препознају у њиховом понашању приликом сарадње. Трећу групу чине питања којима смо желели да откријемо у којим улогама се васпитачи препознају када је сарадња са родитељима у питању. У упитнику су садржани и следећи подаци: године стажа, узрасна група коју васпитач води, број деце у групи, вртић (у граду или на селу). Упитник је био анониман, што је требало да допринесе што већој објективности.

Упитник:

I.

Наведите како информишете родитеље о развоју, понашању и активностима њихове деце! Заокружите неки (један или више) од понуђених одговора.

1. Дневно,
2. на родитељским састанцима,
3. писменим обавештењима,
4. телефонским разговором,
5. преко „паноа за родитеље“,
6. посећујем породицу,
7. организујем индивидуалне разговоре.

II.

У сарадњи са родитељима уочавате:

1. Поштовање,
2. уважавање,
3. добронамерност,
4. срдачност,
5. разумевање,
6. дистанцираност,
7. неповерење,

(Заокружите неку од понуђених опција или под тачком 8 унесите нешто што није дато, а са чиме се сусрећете у пракси))

III.

Заокружите у којој од понуђених улога препознајете себе као васпитача:

А) ИНИЦИЈАТОР – покрећете акције са родитељима;

Б) ОРГАНИЗАТОР – организујете радионице за родитеље и стварате услове за њихово активно учешће;

В) ПАРТНЕР У КОМУНИКАЦИЈИ – прихватате сугестије и савете родитеља, стварате пријатну амосферу током сарадње, искрено говорите о својим запажањима;

Г) АУТОНОМНИ ДОНОСИЛАЦ ОДЛУКА;

Д) ИНФОРМАТОР – информишете родитеље о дететовом напредовању и уопште о понашању у вртићу.

У намери да дођемо до жељених података, одабран је узорак васпитача у 7 градских вртића у Крушевцу и 10 вртића у сеоским подручјима (укупно 91 васпитач).

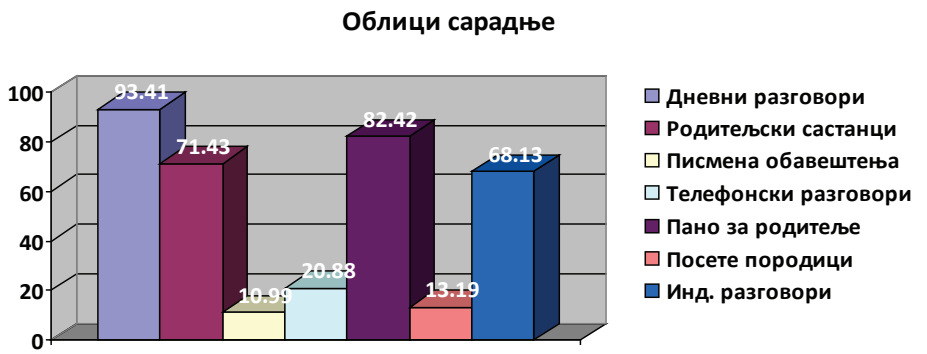
Табела1: Узорак истраживања

Дечји вртић	Место	Број васпитача
„Невен“	Крушевац	23
„Звончић“	Крушевац	8
„Пчелица“	Крушевац	16
„Лабуд“	Крушевац	11
„Наша радост“	Крушевац	10
„Лептирић“	Крушевац	9
„Бисери“	Крушевац	4
+ припремне групе у сеоским подручјима		10
свега		91

Анкетно испитивање изведено је у мају 2011. године.

Тумачење резултата

Упитник којим су анкетирани васпитачи садржао је три групе питања. Прва група питања се односила на уочавање начина на који васпитачи информишу родитеље о развоју, понашању и активностима деце. Од укупног броја испитаника, њих 85 (93,41%) се изјаснило да родитеље о развоју, понашању и активностима њихове деце информише дневно. Да на родитељским састанцима родитеље информишу о активностима њихове деце изјаснило се, од укупног броја анкетираних васпитача, њих 65 (71,43%). Васпитачи су навели да се у мањој мери користе писмена обавештења, па је овај начин комуникације са родитељима од укупног броја испитаника потврдило само 10 (10,99%), док је телефонске разговоре као облик комуникације са родитељима потврдило њих 19 (20,88%). Веома високу заступљеност „паноа за родитеље“ можемо приметити када је сарадња родитеља и васпитача у питању, јер је од укупног броја испитаника чак 75 васпитача поврдило да у пракси користи овакав начин комуникације. Васпитачи нису показали да у великој мери користе посете породицама – од укупног броја анкетираних васпитача само њих 12 (13,19%) је потврдило да посећује породице. У информисању родитеља као фреквентан начин показали су се индивидуални разговори, које користи од укупног броја анкетираних васпитача чак 62 (68,13%). Како су васпитачи одговарали на прву групу питања најбоље илуструје графикон бр.1, где се тачно може уочити које од седам понуђених опција, као начина информисања родитеља, васпитачи препознају и користе у сопственој пракси. У оквиру анализе резултата добијених на основу одговора унутар прве групе питања, нисмо уочили разлику у одговорима васпитача који раде у градској средини, од оних који раде у сеоској, а нема ни већих одступања када се упореде одговори васпитача који имају више година радног стажа од оних који имају мање радног искуства.



Графикон бр.1

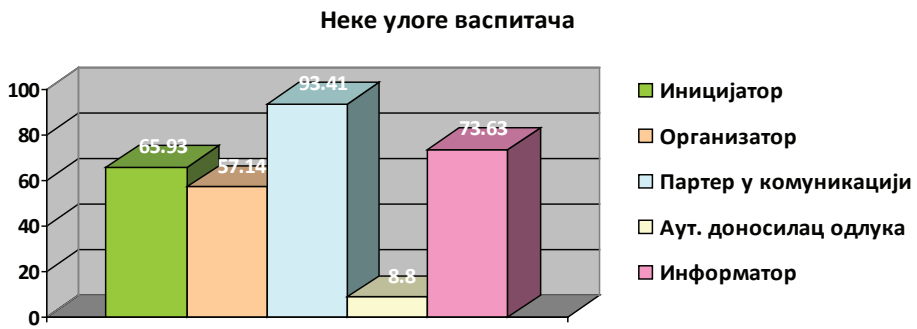
Друга група питања се односила на утврђивање облика понашања родитеља приликом сарадње с васпитачима. Васпитачи су имали понуђене одговоре, којима су могли да открију како доживљавају сарадњу са родитељима и шта препознају у њиховом понашању приликом сарадње. Од укупног броја испитаника њих 66 (72,53%) је навело да код родитеља препознаје поштовање. За уважавање се одлучило 69 испитаника (75,82%), док је добронамерност код родитеља препознало 42 васпитача (46,15%). Васпитачи су навели да уочавају и срдачност код родитеља – за ову опцију одлучило се од укупног броја испитаника њих 33 (36,26%), али је знатно већи број оних који код родитеља препознају разумевање – од укупног броја испитаника чак њих 79 (86,81%). Веома мали проценат васпитача, када је сарадња са родитељима у питању, препознаје дистанцираност и неповерење. Да примећује дистанцираност навело је само 11 васпитача (12,09%-), а још мањи број је оних који сматрају да су родитељи неповерљиви, само 2 васпитача (2,20%).

С обзиром на то да су васпитачи имали могућност да, поред понуђених особина и облика понашања, напишу још неке које уочавају приликом сарадње са родитељима, појавили су се и други одговори. Поједини васпитачи навели су да код родитеља уочавају искреност, други су навели партнерство и поверење, неки су написали да код родитеља уочавају наредбодавни став, један број васпитача је навео да код родитеља примећује незаинтересованост, док су други васпитачи додали да код родитеља препознају стремљење ка истом циљу и задовољство постигнутим резултатима. Графикон бр. 2 илуструје како су васпитачи одговарали на другу групу питања.

Графикон бр.2

У оквиру треће групе питања, васпитачи су имали задатак да заокруже у којој од понуђених улога се највише препознају. За иницијатора се од укупног броја испитаника одлучило њих 60 (65,93%), а за организатора 52 (57,14%) Од укупног броја испитаника, чак 85 (93,41%) је препознало себе као партнера у

комуникацији, док је знатно мањи број оних који су у себи видели аутономног доносиоца одлука. За овакву улогу одлучило се само 8 васпитача (8,80%). Знатно већи број васпитача препознаје у себи информатора. Овакву улогу заокружило је од укупног броја испитаника њих 67 (73,63%).



Графикон бр. 3

Када смо упоредили одговоре васпитача који раде у градским вртићима и оних који раде у сеоским, уочили смо да нема великих одступања. Васпитачи, који раде у сеоским вртићима, попут оних који раде у градским, наводили су да се препознају у истој мери у одговарајућим улогама, што се може најлакше уочити на основу праћења резултата датих у табели 2.

Табела 2: Улоге васпитача у градским и сеоским вртићима изражене у процентима

Улоге васпитача	Васпитачи у сеоским вртићима	Васпитачи у градским вртићима
иницијатор	60	66,67
организатор	30	60,49
партнер у комуникацији	100	92,60
аутономни доносилац одлука	10	8,64
информатор	80	72,84

Налази истраживања указују на то да је сарадња родитеља и васпитача на веома завидном нивоу и када су у питању вртићи у граду, али и на селу. Показало се да васпитачи немају проблема када је комуникација са родитељима у питању и да приликом сарадње углавном уочавају позитиван став родитеља. Истраживање је показало да васпитачи сматрају да веома успешно покрећу акције са родитељима, да умеју да организују радионице са њима и да активно учествују у томе,

да стварају позитивну атмосферу током сарадње и да искрено говоре о својим запажањима, а што говори да васпитачи сматрају да су веома компетентни.

Препоруке за неговање успешне сарадње

За успешну сарадњу веома је важно да постоји позитивна мотивација и код родитеља и код вапитача. За неговање успешне сарадње с родитељима, васпитачима може бити предочено да треба да:

- поседују ентузијазам и жељу за сарадњом;
- не очекују исту сарадњу и мотивисаност од свих родитеља, већ имају у виду различитост породица;
- планирају разноврсне облике сарадње;
- настоје да се родитељи што боље информишу о активностима у вртићу;
- раде на постизању пријатне и опуштене атмосфере;
- претпостављају и ослушкују како се родитељи осећају и реагују на одговарајући начин;
- показују искреност и критичност у процењивању детета;
- не врше поређење једног детета са другим јер је свако дете индивидуа за себе;
- документују и аргументују своје процене о раду и активностима детета;
- стварају уверење код родитеља да су способни и компетенти у извршавању појединих васпитних поступака.

Закључак

Резултате до којих смо дошли не треба прувеличавати јер су засновани на подацима добијеним од малог броја васпитача. Ипак, истраживање је показало да васпитачи сарадњу са родитељима виде као веома успешну. То не значи да не треба радити на постизању још успешније сарадње и на проналажењу нових начина и облика комуникације и сарадње. Није искључено да је у неким случајевима комуникација родитеља и васпитача минимална и да су тада родитељи само посматрачи на одстојању. Ипак, стиче се утисак да су родитељи, у виђењу групе васпитача које смо ми анкетирали, веома активни и да то доприноси стварању пријатне атмосфере. У овом раду показано је и на који начин васпитачи могу допринети још квалитетнијој сарадњи са родитељима. Посебан акценат стављен је на стварање природног и ненаметљивог односа поверења, које треба да гради васпитач. На основу савремених сазнања о детету и потреба да се оно развија у широком животном контексту, рад би требало да укаже на то да је веома битно и нужно проценити могуће нивое сарадње и непосредног укључивања породице и вртића у целовити живот детета.

Литература

Грандић, Р. (2006). *Прилози породичној педагогији*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине;

Група аутора. (1989). *Родитељи у дечјем вртићу*. Београд-Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства-ООУР Завод за уџбенике и наставна средства;

Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија*, књ. 1 и 2. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства;

Шаин М., Марковић, М., Чарапић, С. (1998). *Корак по корак у основе програма предшколског васпитања и образовања – Модел А*. Београд: Креативни центар;

Vesna Todorov, MA
Ivana Kezunovic, MA
Krusevac

CERTAIN ROLES OF A PRESCHOOL TEACHER IN THE COOPERATION WITH THE CHILD'S FAMILY

Abstract

The paper shows the forms and contents of cooperation between preschool teachers and parents, as well as some roles preschool teachers play in the relationship. A research has been undertaken in regard to the mentioned problem issue referring to the dominant preschool teacher roles and the contents and forms of work prevailing in the cooperation with parents. The research was undertaken in May 2011 in the kindergartens in Krusevac, i.e. in 10 urban and 10 rural kindergartens. The research subjects were the preschool teachers working in the stated institutions; the sample consisted of 91 preschool teachers. The results of the research have shown that the cooperation between the preschool teachers and parents was at enviable level both in urban and rural kindergartens. It has been found that the preschool teachers had no problem in communication with parents and that there was noticeably positive attitude of parents. The research findings indicate that the preschool teachers find themselves rather competent when cooperation with parents is in question, having in mind that they had stated that they initiated actions with parents without difficulties and successfully, i.e. that they were able to organize workshops with them, that parents actively participated in the workshops, that positive atmosphere was created during the cooperation and that parents talked sincerely about their impressions. The paper also deals with the ways preschool teachers can contribute to even higher quality of cooperation with parents, with a special emphasis put on the creation of natural, spontaneous and unobtrusive relation of trust, which should be built by a preschool teacher.

Key words: cooperation, preschool teacher, parent, role.

М-р Весна Тодоров М-р Ивана Квзунович Крушевац

НЕКОТОРЫЕ РОЛИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ С СЕМЬЁЙ

Резюме

В настоящей работе представлены виды и содержания сотрудничества воспитателей и родителей которые существуют и представлены некоторые роли воспитателей в настоящем сотрудничестве. В связи с настоящей проблемой проведено исследование,состоящееся в обнаружении того, какие из ролей воспитателей являются преобладающими и какие содержания и формы работы преобладают в сотрудничестве с родителями. Исследование проведено в мае 2011 года в детских садах города Крушевац, то есть в семи городских и в десяти сельских. В анкете участво вал 91 воспитатель. Результаты исследования показали что сотрудничество между воспитателями и родителями на очень высоком уровне и в городских и в сельских детских садах. Результаты показали что у воспитателей нет проблем в коммуникации с родителями и что в процессе сотрудничества с ними родители главным образом имеют положительное положение. Данные исследования указывают на то, что воспитатели очень компетентные когда речь идёт о сотрудничестве с родителями, очень успешно проводят разные активности с родителями, организуют разные мастерские с родителями и создают положительную атмосферу в течение сотрудничества и искренне говорят о своих замечаниях. В настоящей работе ещё показано каким образом воспитатели могут внести свой вклад в ещё более качественное сотрудничество с родителями, а в особенности подчёркнуто создание отношения доверия, которое должен создавать именно воспитатель.

Опорные слова: сотрудничество, воспитатель, родитель, роль

Др Загорка Марков
Мр Мирослава Којић
Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Кикинда

UDK 364:47:159.922.76
Прегледни чланак
Примљен: 8. V 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 319–328.

ХРАНИТЕЉСКЕ ПОРОДИЦЕ И ДЕЦА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Резиме

Ауторке су се у раду фокусирале на дилеме и проблеме на које наилазе хранитељске породице које су преузеле бригу старања о деци са сметњама у развоју. Рад даје примере потпуне асимилације деце са развојним сметњма у хранитељске породице, а такође и пример асимптотичности детета са поремећајем понашања у хранитељску породицу. Хранитељске породице, које су у потпуности прихватиле децу са сметњама у развоју, покушавају да пронађу начин да реше егзистенцијална питања ове деце у будућности. Дилеме како да помогну деци да их прихвати вршњачка популација и како да им накокнаде оно што су изгубили одвојивши се од својих биолошких породица су основни проблеми хранитељских породица о којима се говори у раду. Пример хранитељске породице која наилази на многобројне проблеме везане за васпитање детета са сметњама у развоју усмерен је ка проналажењу начина да се раскине уговор са центром за социјални рад, јер ситуација у којој су се нашли дете и породица је психосоцијално неподношљива. У оваквим ситуацијама и ликовни израз може да послужи као додатно дијагностичко и терапеутско средство.

Кључне речи: хранитељске породице, деца са сметњама у развоју.

Увод

Проблем са којим се наше друштво у последње време суочава је повећавање броја деце без родитељског старања. Број биолошких породица које у време социјалне и економске кризе нису у стању или нису подобне да се брину о својој деци се повећава, па их оне препуштају друштву. Наравно, поред ових разлога, постоје и други разлози као што је, на пример, смрт биолошких родитеља. Хро-

нолошко доба напуштене деце широког је спектра. Дешава се да мајке одмах након порођаја напуштају дете или се одвајања од биолошки најближих сродника дешавају и када дете већ почне да похађа школу. Породица, делећи судбину целокупног друштва и времена, често не врши своју функцију бриге о детету на адекватан начин или је у потпуности занемарује. Под таквим околностима, деца обично буду смештена у домове за напуштену децу и у хранитељске породице. Нека од ове деце буду делимично или у потпуности усвојена. Такође бригу о њима може да преузме и најближа родбина. Судбина ове деце предодређена је стицајем различитих околности од којих, свакако, мотивисаност оних који преузимају бригу о њима у многоме детерминише квалитет живота деце о којој не брине биолошка породица. Међу децом која су одвојена од биолошке породице су и деца са сметњама у развоју. С обзиром да је инклузивним процесом обухваћена и наша земља, положај деце са сметњама у развоју се побољшао и није више редак случај да и она буду смештена у хранитељске породице.

У већини средњих и западноевропских земаља покренут је процес поступног укидања институција. Као алтернатива институцијама развили су се системи смештања деце и одраслих у хранитељске породице. Једна од најпрогресивнијих у идеји и спровођењу укидања специјалних институција је покрајина у Немачкој , Баварска. Ова Покрајина је 2003. донела одлуку о потпуном укидању специјалних институција. Деинституционализација интезивно се спроводи у Мађарској, Италији, Француској и другим земљама (Николић и сар., 2004).

У истраживању Чирјак (2002) долази до резултата да хранитељске породице, у погледу задовољавања дечијих потреба, успешно замењују добре биолошке породице.

Брига о детету са сметњама у интелектуалном развоју сложена је и захтевна. Са једног аспекта бринути о детету са сметњама у развоју велика је одговорност. Али, са другог аспекта, за њу то представља извор осећања остварености и задовољства. Примери земаља из света показују да се између овакве деце и хранитељских породица остварују блиске и снажне везе које трају целог живота (Борисављевић и сар., 2010).

Хранитељска заштита као алтернатива институционалној заштити усмерена је на теорију и праксу хранитељства. Њихов циљ и сврху представљају: Хранитељски програми, Пријава потенцијалних хранитеља, Припрема будућих хранитеља, Селекција хранитеља, Улога природних родитеља у овом процесу, Односи социјалних радника и других чланова стручног тима с хранитељским породицама, Програмирање и планирање дугорочне бриге за дете, Вредновање програма и потребне интервенције, Хранитељска брига о специфичним групама популације односно специјализовано хранитељство (Маглајић, 1994).

Циљ смештаја детета у хранитељску породицу јесте обезбеђивање адекватног породичног окружења у коме ће оно расти, развијати се, васпитавати, образовати, оспособљавати за самосталан живот пратећи своје потенцијале, односно имати исте шансе као деца која одрастају са својим родитељима (Грујић и сар., 2009:17).

У давању одговора на то да ли је породица спремна за хранитељство и да ли детету пружа могућност за оптималан развој, може, као допунско дијагностичко средство, да послужи и цртеж детета.

Којић и Марков (2010) сматрају да у оквиру предшколске установе треба развијати педагошки модел помоћи деци са сметњама у развоју. У том смислу ауторке дају значај методици ликовног васпитања.

У периоду транзиције човек се тешко сналази, јер се суочава са понудом потенцијалних идентитета који се, из дана у дан, умножавају. Неумитно долази до мењања традиционалних идентитета, али уочен је и отпор могућим променама. Истраживање Стјепановић-Захаријевски и Гавриловић (2010) указује да се у Србији удаљава од идентификовања са ширим колективом. Такође ни европски идентитет није близак испитаницама. Идентитетско упориште, као можда најважније, тражи се пре свега у породици, затим у професији, па вери и народу.

Марковић (2008) уочава недостатке породичног смештаја од којих издвајамо да не постоји посебан програм подршке хранитеља у њиховој обавези оспособљавања деце на породичном смештају за самосталан живот.

Уочено је да се деца која нису расла у својој биолошкој породици уз љубав, поверење, подршку и сигурност често повлаче у себе, тешко решавају конфликте са вршњацима и одраслим особама. Деца која су прошла кроз тешке породичне трауме склона су аутоагресивном понашању (Кузмановић и сар., 2002).

Дијалог различитости и идентитетско упориште деце са сметњама у развоју у хранитељске породице

Начин на који деца са сметњама у развоју доживљавају идентитеско упориште у хранитељским породицама покушаћемо да представимо случајевима деце која се налазе у породичном смештају у Новом Бечеју. У периоду од новембра 2010. до маја 2011. године искусна професорка методике ликовног васпитања је уз помоћ ликовних цртежа и разговора са њиховим хранитељима дошла до података који су јој помогли да расветли породичну ситуацију и положај деце са смењама у развоју у хранитељским породицама. Професорка методике ликовног васпитања је више од три деценије запослена у Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. У оквиру ликовних вежбаоница, које се налазе у вртићима Предшколске установе „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, професорка је реализовала усмерене активности методике ликовног васпитања. Стечено искуство је допринело да она кроз ликовни израз детета спозна унутрашњи свет детета и да цртеж детета схвати као идентификациони код који одређује у ком правцу треба подстицати развој детета како би остварило биолошки максимум. Дете кроз цртеж несвесно саопштава радост свог постојања или тугу због депривација.

Родитељи хранитељи су имали сазнања о професорки ликовног васпитања која је, користећи посебну методу, подстицала и развијала ликовну креативност. Такође су били упућени у рад волонтерске Ликовне радионице која је годинама радила на подстицању даровитости деце која су освајала многобројне међуна-

родне и националне награде. Али, оно што је родитеље хранитеље интересовало то је да она анализира њихове радове који су спонтано настали под различитим околностима и да као стручњак, који годинама ради на едукацији деце са сметњама у развоју, покуша да им да препоруке како да поступају са децом која су ускраћена за родитељску љубав. Разговор са родитељима, уз анализу цртежа, текао је спонтано и опуштено.

Случај број 1.

Дечак са лаком интелектуалном ометеношћу подсредством центра за социјални рад смештен је у породицу која има и два своја биолошка детета. У хранитељској породици налази се око две године. Дете је узраста осам година и похађа редовну школу. До шесте године о детету се бринула делимично биолошка мајка, али углавном баба. Након смрти бабе, бригу о детету преузео је центар за социјални рад. Након експлорације породице која се, између осталог, пријавила и прошла кроз обуку хранитељства, центар за социјални рад је породицу коју чине отац, мајка и двоје деце школског доба различитог пола окарактерисао као најподобнију за даљи биопсихосоцијални развој детета.

Хранитељска породица у којој се налази дете припада, према параметрима социо-економских мерила, средње имућној породици. Поседују своју кућу, отац је запослен и имају њиву коју обрађују за своје потребе. Мајка је домаћица са завршеном основном школом и бави се одгајањем деце. Дете које је прихватила хранитељска породица у потпуности се уклопило у породицу. Мајка дете описује као врло послушно и привржено, али да има проблем стигматизације у школи. Деца га задиркују, често и одбацују, и она добија утисак да дете није прихваћено у редовној школи. Она му помаже у изради задатака и посвећује му максимално време, али би јој стручна помоћ добро дошла. Такође сматра да би вршњачка солидарност деце која показују успех у учењу подстакла дете у даљем напретку. Детету, према њеном мишљењу, школа треба да пружи много већу подршку која би се огледала у следећем: подстицању вршњака да се друже и прихвате дете са сметњама у развоју из хранитељске породице, истицањем квалитета овог детета од стране учитељице пред свом децом, како би се ниво његовог самопоуздања и самопоштовања развијао, и сличним педагошким поступцима. Мајка је дете описала као социо-емоционално осетљиво и повучено. Учитељица је препоручила да дете упишу у специјалну школу, али ни отац ни мајка нису за такву алтернативу. Сматрају да дете треба да се развија у стимулативној средини. Дете се у породици понаша опуштено и заштићено. Проблем је што се није уклопило у своју природну средину - школу. Мајка преиспитује себе и тражи решење, а при томе је убеђена да дете није интелектуално ометено већ само васпитно запуштено и да поседује много квалитета који ће се испољити уколико дете у школи добије потребну педагошку подршку.

Мајка је професорки методике ликовног васпитања, која се више од три деценије бави ликовним изразом деце, доставила један ликовни рад детета на анализу. Тема цртежа била је „Породица“. Дете је нацртало све чланове породице и себе. Сви су имали осмех на лицу. Амбијент у коме су фигуре смештене била је соба,

али је у њој било нацртано и Сунце. Професорка је проценила да је дете ликовно креативно, али у исто време да се у породици осећа сигурним и заштићеним.

Случај број 2.

Дете је мушког пола и узраста је 12 година. Припада популацији деце са лаком интелектуалном ометеношћу. У хранитељској породици је више од четири године. Брачни пар који је прихватио дете нема своје биолошке деце и имао је намеру да усвоји дете. Али, због сплета околности, време за могућност усвајања деце је прошло, па су се супружници помирили с чињеницом да неће имати дете. Међутим, у касним четрдесетим годинама супруга је остала без посла и одлучила је да се ангажује у некој хуманитарној организацији. За релативно кратко време са супругом је одлучила да прихвати једно дете у свој дом. Дете је било веома запуштено, јер је годинама живело само у неприхватљивим условима. Мајци хранитељки није јасно како је једно мало дете уопште преживело такве лоше животне услове. Када је дошао у породицу, није знао да користи прибор за јело, врло мало је комуницирао са родитељима и спуштао је или скретао поглед. После много рада и напора, породица је успела да га у потпуности уклопи у свој живот и да му надокнади, колико толико, оно што му биолошка породица није пружила. Дете је у почетку било врло неповерљиво према супружницима. У исто време, они су се, коригујући његове лоше навике, емоционално везали за њега и он је стекао поверење у њих. Дечак похађа специјалну школу, али родитељи покушавају да га преусмере у редовни систем васпитања и образовања. Мајка није очекивала да ће се толико везати за дете и забринута је за његову будућност. Родитељи осећају велику одговорност према детету и труде се да му пруже максимум удобности и заштићености. Присећају се прве године његовог боравка у њиховој породици. Дечак је био склон лажима и ситним крађама. Родитељи су такво понашање правдали несрећним детињством и нису желели због овог проблема да раскину уговор са центром за социјални рад. Обратили су се психолозима који се баве проблемима овакве врсте и поступали су према њиховим препорукама. Имали су максимално разумевање за његове поступке, јер је он преживљавао двоструку кризу која се рачвала у два правца: тражењу сопственог идентитета и у идентификацији себе као члана породице са којом није био у биолошкој вези, али која га је прихватила. Многа питања су се овом детету наметала и оно је, тражећи одбрамбени механизам, безразложно лагало и крало. Уз квалитетан психосоцијални третман, дете је превазишло кризу и узајамно поверење између породице и њега је на високом нивоу. Проблеме решавају разговором, без тајни уз поверење и благонаклоност. Родитељи, а нарочито мајка, су мишљења да дете није интелектуално ометено већ да му је потребна додатна подршка. Дете их ословљава са тата и мама.

Цртеж детета не одговара његовом узрасту, већ детету млађег хронолошког доба. Дечак је целу породицу стопио у једну фигуру што потврђује причу о њиховој повезаности. Међутим, очигледно је да дете има један огроман „вакум“ када је у питању период од његове друге до седме године живота. Очигледно је да дете у том периоду није користило оловку, фломастере, боје и сл. и да је тај период врло тешко надокнадити. Цртеж одише страхом и искусни ликовни педагог

уочава високу негативну тензију у ликовном изразу. Израз на лицима стопљених фигура издваја једну болну гримасу којом су обухваћени сви чланови породице. Професорка претпоставља да су крајње неповољни услови, у којима је дете одрастало један дужи временски период, оставили несагледиве последице на дете. Страх да ће бити остављен је очигледан и дечак ће све учинити да га не одвоје од породице. За чињеницу да је дете било на психосоцијалном третману одвикавања од лагања и ситних крађа сазнала је тек касније.

Случај број 3.

Информације о мушком детету старом шест година са успореним когнитивним развојем давао је отац хранитељ. Саопштио је да супруга и он брину о још два детета као хранитељи. Своју наклоност према овом детету није крио, а такође је казао да је дечак изјавио неколико пута да њега као свог тату највише воли на свету. Дечак је, као и отац, показивао наклоност ка коњима и природи што је, очигледно, хранитељу годило. Дете је успореног когнитивног развоја и има живе билошке родитеље и брата и сестру, али није у контакту са њима. Лице човека док је причао о својој породици било је озарено и поносно. Одавао је утисак хуманог, вредног и продуховљеног човека.

Дете је нацртало све чланове породице како се држе за руке. Одвојени су били мајка и нешто даље од ње коњ. Професорка је питала какав је однос дечака са мајком хранитељком. Отац је рекао да је добар, али да дечак уместо мајке увек црта васпитачицу и да женска фигура, заправо, није мајка већ васпитачица. Цртеж у глобалном смислу оставља утисак веома ликовно креативног детета, али и отворено питање о односу дечака са мајком хранитељком. Према мишљењу професорке, не мора да значи да дете не воли мајку хранитељку већ да она припада категорији жена које су преокупиране домаћинством и радом и обично мало комуницирају. Дете на овом узрсту је склоно да црта оне са којима остварује вербалну комуникацију, а да је мајка хранитељка можда повучена особа која се труди свима да угоди и, попут сенке, обавља своје свакодневне послове не нарушавајући равнотежу породице. Но, свакако да би дубља анализа породичне ситуације дала јасније одговоре.

Случај број 4.

Жена је износила искуство о три девојчице које су она и супруг одгајали у својој породици. Оне су биле узраста од 6 до 8 година и код њих је психолог дијагностиковао теже емоционалне поремећаје. Пре доласка у ову хранитељску породицу, девојчице су биле у другим хранитељским породицама, али се нису прилагодиле на живот у њима. Мајка хранитељка је сматрала да су оне емоционално стабилне и причала је о девојчицама у суперлативу. Наглашавала је како су васпитане и како нема баш никаквих проблема са њима. Најстарија је већ била у једној породици, али се није прилагодила, па ју је онда прихватила породица хранитељке. Професорка је погледала цртеже девојчица. Деловали су као да их је цртало једно те исто дете према теми и облику, али је зрелост и форма цртежа

указивала да се ради о три различита детета. Наиме, девојчице су цртале срца, машнице и лептириће. Овакав вид ликовног изражавања је указивао на социјално пожељно понашање девојчица, а што је отворило низ питања. Претпостављамо да је код девојчица изражен страх да нису добре и да су их због тога одбациле и природна и остале породице. Оне не желе да било каквим поступком стекну услове да буду премештене у другу хранитељску породицу. Нису свесне да их је само стицај животних околности доводио у ситуације за које неко ко је хронолошког узраста од шест до осам година не може да буде крив.

Случај број 5.

Жена у раним педесетим годинама, врло уредна и елоквентна, изнела је своју причу. Годинама је радила у иностранству и родила је двоје деце који су одрасли и даље са својим породицама живе ван Србије. Вратила се у родни град, али се осећала усамљеном и желела је да помогне неком детету и да га удоми. Прихватила је дечака старог 12 година који је од самог почетка показивао агресивност према њој. Она је од дечака тражила само поштовање породичних правила, искреност, успех у школи, уредност, излажење у град у пристојном времену и сл. Дечак је волео оштре предмете, причао је бизарне приче о убиствима и понашао се непримерено својим годинама. Жена је почела да се плаши детета и тражила је раскид уговора са центром за социјални рад. У међувремену је дете одвела искусним стручњацима који су дијагностиковали да дете има поремећај понашања са хиперактивношћу. Дете није желело ништа да нацрта, већ је показивало склоност ка уништавању ствари.

Професорка је мишљења да није уобичајено да дете на том узрсту не жели да црта. Ликовни израз је повезан са општим биопсихосоцијалним статусом детета. Врло често ликовним радом дете избацује негативне емоције из себе и у том смислу цртеж може да има и терапеутско дејство. Необично је да дете за годину дана, колико је у хранитељској породици, није нацртало ниједан цртеж. Нечињење уобичајених поступака може доста тога да открије о детету, па и његову деструктивну природу или вапај за помоћ и стручном подршком. Мотиви ове жене су свакако племенити, али професорка сматра да би својом методом подстицања ликовног израза успела да открије шта је то што овог пубесцента подстиче на такво понашање. Да ли се он у кризи сопственог идентитета није идентификовао са породицом која је више од тридесет година живела у иностранству? Нагли прелаз из животног хаоса у ред није једноставан за дете које већ преживљава уобичајену акцидентну кризу пубертета. Цртеж би вероватно као додатно дијагностичко средство дао одговоре на многа питања.

Закључак

Хранитељство је врло хуман друштвени подухват. Међутим, и у најоптималнијим економским условима оно са собом носи огромну одговорност. Општи утисак је да чланови хранитељских породица углавном квалитетно, а узимајући у обзир многе факторе, замењују биолошку породицу деце.

Сматрамо да хранитељска породица у нашој пракси заузима све значајнију улогу. Овде пре свега мислимо на оне породице које брину о деци са сметњама у развоју, а са којима се остварује индивидуални образовни план. Улога хранитеља је у третману веома значајна, јер пре свега о детету о коме брине треба да достави податке који би указивали на позитивни помак у развоју детета.

Ликовни израз детета са сметњама у развоју могао би да послужи као параметар праћења психосоцијалног развоја детета. Дете са развојним сметњама о коме брине хранитељска породица, уз помоћ цртежа могуће је ослободити психосоматске напетости и негативних емоција. Такође уз помоћ цртежа дете може да саопшти оно што не може речима, гестом, изразом лица или понашањем. Веома је важно усмеравати хранитељске породице да подстичу децу да се ликовно изражавају. Ликовно изражавање у том смислу може да има и терапеутско дејство. Ако, у току цртања хранитељ прича са дететом или води невербалну комуникацију дете ће му спонтано открити своје емоције. Разговор са дететом, након што је дете завршило цртеж, доприноси развоју говора, невербалне комуникације, мишљења и других аспеката његовог развоја. Ову, у педагошкој пракси потврђену, теорију не треба занемаривати, већ од стране центара за социјални рад треба ангажовати ликовне педагоге и психологе који би, едукативним семинарима, упућивали родитеље хранитеље на шта треба да обрате пажњу када је у питању ликовно изражавање деце. Постоје деца која ће, због лошег претходног искуства у различитим ситуацијама, давати социјално пожељне одговоре, јер су оптерећена осећањем кривице због тога што су их прво напустили родитељи, па једна хранитељска породица и онда су смештена у другу хранитељску породицу. Деца нису свесна да је стицај животних околности довео до тога да их остави или одбаци биолошка, а потом и хранитељска породица. Она су опхрвана страхом да ће их и друга хранитељска породица напустити, па се не понашају природно већ социјално пожељно за околину што, свакако, урушава њихово самопоуздање и самопоштовање.

Такође, ликовни педагог, психолог и социјални радник уз помоћ дечијег цртежа могу да открију да ли неки исказ детета који указује на занемаривање или злостављање детета могу да потврде веродостојност тог исказа. Ово се односи и на процену развоја детета које је смештено у хранитељску породицу. Цртеж открива напредовање детета, али исто тако и назадовање у биопсихосоцијалном развоју детета. У том смислу препорука аутора би била да развој деце смештене у хранитељске породице прате у предшколским установама и школама преко њиховог ликовног израза. Ликовни израз може да открије да ли је хранитељска породица квалитетно заменила биолошку породицу и да ли се дете налази у породично подстицајној средини.

Ауторке сматрају, на основу дугогодишњег рада са децом предшколског узраста у оквиру наставе методике ликовног васпитања, педагошке праксе и сопственог искуства, да хранитељска породица, која из искључиво хуманих разлога преузима бригу о детету, може успешно да замени добру биолошку породицу. Међутим, исто тако хранитељска породица може, попут биолошке породице, да не пружи детету адекватне услове за живот и максимум за остваривање дечи-

јих потенцијала. Посебну пажњу треба посветити деци узраста до седам година. Хранитељска пордица треба да има сазнања о значају предшколског узраста.

Према Рајовићу (2009:4), у предшколском периоду брзина стварања веза и број створених веза између неурона је неупоредиво већа него после седме године. Унутар мозга одиграва се борба за доминацију међу неуронима, стварају се нове везе између активних неурона и нови командни путеви. Подстиче се развој важних центара у мозгу, формира се читава мрежа нових путева, неактивни неурони одумиру, а неактивни путеви се губе. У тој стимулацији неурона је одговор на питање хоће ли дете досегнути своје биолошке потенцијале или не.

Треба, свакако, имати на уму да дете носи генетички код своје биолошке породице и да, када расте и развија се у њој, оно се, мање или више, идентификује са њеним члановима према природним законитостима. Могуће је да је дете, пре доласка у хранитељску породицу, било под утицајем и понудом могућих идентитета које је, због стицаја животних околности, сусретао. Такво дете се може наћи у акцидентној кризи, јер је његов стечени идентитет дијаметрално супротан од идентитета породице у којој се налази.

Литература

Borisavljević, T. i sar. (2010). Hraniteljstvo za decu sa intelektualnim smetnjama -vodič za hranitelje i profesionalce. Beograd: Centar za porodični smeštaj dece i omladine.

Čirjak, S. (2002). Porodični smeštaj dece kao oblik dečije zaštite u centru za socijalni rad. Norma,81 (1-2), 9-23.

Grujić, D. (2009). Sigurnim korakom do hraniteljstva. Beograd: Centar za porodični smeštaj dece i omladine.

Kojić, M., Markov, Z. (2010). Pedagoški model podrške i hiperaktivna deca kroz prizmu likovnog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 59(3), 436-453.

Kuzmanović, B. (2002). *Deca bez roditeljskog staranja.* Beograd: Save the Children; Insistut za psihologiju.

Maglajić, D. (1994). Teorija i praksa socijalnog rada. Revija socijalne politike,(1), 95-96.

Marković, L. (2008). Nedostaci aktuelne socijalne zaštite. *Socijalna misao,*(3), 165-171.

Nikolić i sar. (2004). Rani vodič za roditelje dece sa smetnjama u razvoju. Pančevo: ISPOD „VelikiMali“.

Rajović, R.(2009). IQ - briga roditelja. Novi Sad.

Stjepanović-Zaharijevski, D., Gavrilović,D. (2010). Identiteti i porodične vrednosne orjentacije na Balkanu. Sociologija, 52(1), 23-40.

Dr Zagorka Markov
Miroslava Kojić, MA
Kikinda

FOSTER FAMILIES AND CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract

The authors of the paper have focused on the dilemmas and problems found in foster families that had taken the responsibility of taking care of children with special needs. There are examples of a complete assimilation of children with developmental problems into a foster family, but there is also an example of an asymptotic child with behaviour disorder in a foster family. The foster families that have completely accepted a child with developmental problems are trying to find a way to solve existential problems of these children in the future. The main problems the paper deals with refer to the dilemmas how to help these children become accepted by the population of their peers, as well as how to compensate for what they had lost having been separated from their biological parents. Te paper also gives an example of a foster family facing numerous problems in regard to upbringing of the child with developmental problem, trying to find a way to dissolve the contract with the centre for social service, having in mind that the situation in which the parents and the child have found themselves is psychosocially unbearable. In such situations art expression can also serve as an additional diagnostic and therapeutic means.

Key words: foster families, children with developmental problems.

Д-р Загорка Марков М-р Мирослава Коич Кикинда

ПРИЁМНЫЕ СЕМЬИ И ДЕТИ ОТСТАЮЩИЕ В РАЗВИТИИ

Резюме

В натоящей работе авторы сосредоточились на дилеммы и проблемы с которыми встречаются приёмные семьи, принявшие заботу о детях отстающих в развитии. В работе представлены примеры полной ассимиляции детей отстающих в развитии в приёмные семьи, а также пример асимптотический, не включения ребёнка в приёмную семью. Приёмные семьи, которые полностью приняли детей отстающих в развитии, стараются найти способ решения их жизненные проблемы в будущем. Дилеммы как помочь детям, чтобы их приняли ровесники и как возместить то, что они потеряли расставшись с своей биологической семьёй, являются основными проблемами приёмных семей и о них и идёт речь в настоящей работе. Пример приёмной семьи: которая встречается с многочисленными проблемами в связи с воспитанием такого ребёнка, ищет способы расторгнуть договор с социальным заведением, центрому так как ситуация в которую попали ребёнок и семья стала психосоциально невыносимой. В таких случаях и изобразительное выражение может послужить как дополнительное диагностическое и терапевтическое средство.

Опорные слова: приёмные семьи, дети отстающие в развитии

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Јошко Синдик др сц., стручни савјетник
Институт за антропологију, Загреб, Хрватска

UDK 371.311:4:373.2
Изворни научни рад
Примљен: 15. IV 2011.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 329–344.

РАЗЛИКЕ У ДОЖИВЉАЈИМА ЕФИКАСНОСТИ ТИМСКОГ РАДА У ОДНОСУ НА ДОБ И ПРОФИЛ СТРУЧЊАКА ИЗ ПРЕДШКОЛСКОГ ОДГОЈА И ОБРАЗОВАЊА

Сажетак

Циљ истраживања био је утврдити разликују ли се стручњаци у дјечјим вртићима у односу на доживљај тимске ефикасности у односу на занимање (одгојитељи насупрот стручним сурадницима), те у односу на добну скупину којој припадају. Испитали смо узорак од 401 судионика, доби од 23 до 62 година, одгајатеља, те стручних сурадника (психолога, педагога, логопеда, дефектолога, здравствених водитеља) у дјечјим вртићима Града Загреба, примјеном упитника Доживљај ефикасности тимског рада у дјечјем вртићу. Утврдили смо два статистички значајна фактора разлика од укупно четири аспекта доживљаја тимске ефикасности, у односу на занимање (одгојитељи насупрот стручним сурадницима): квалитета и подјела рада (повољнији доживљај код стручних сурадника), те синергија и фактори стресности (повољнији доживљај код одгојитеља). Једини статистички значајан фактор разлика у доживљају тимске ефикасности у односу на добну скупину којој судионици припадају био је димензија иновација – мотивативност, у смјеру повољнијег доживљаја код млађих судионика.

Кључне ријечи: *тимски рад, стручни сурадници, одгојитељи, разлике*

Увод

Ставови стручњака из предшколског одгоја и образовања према тимском раду ријетко су истраживани код нас. Међутим, психолошке карактеристике радних организација и њених дијелова, радних група, детаљно су се проучавале као главна подручја социјалне психологије на раду, у оквиру психологије рада и ор-

ганизацијске психологије. Било која радна скупина људи која ради заједно не мора бити тим. Радна група представља структуру с посебним карактеристикама и није само зброј појединаца. Према дефиницији Scheina (1965, према Petz, 1985, str. 195), "психолошка група је извјестан број људи који су у међусобној интеракцији, свјесни су један другога и сами себе перципирају као групу". Циљ постојања малих радних група је производња друштвених добара. Интеракција међу њеним члановима заснива се на кооперацији у активности којој је циљ извршење задатака и производња. Уз оријентацију на циљ повезана је и потреба за оставарењем социјално-емоционалних веза и задовољењем припадних потреба чланова: потребе за афилијацијом, постигнућем, самопотврђивањем. Док се радне групе одликују јасно утврђеним обавезама и дефинираним улогама чланова одређеним "одозго", код тимова се већи нагласак ставља на индивидуалне карактеристике чланова и на њихову креативност (Куничић-Посинковић, 2003). Наиме, тимови могу олакшати ширење тврткe и омогућују бржи проток информација што доводи до повећања флексибилности (Mohrman, Choen i Mohrman, 1995; prema Yancey, 1998), што се постиже кроз повећање комуникације и укључивање запослених у доношење одлука. Повећава се хоризонтална комуникација у односу на вертикалну, долази до побољшања у продуктивности, смањују се изостанци с посла, повећава квалитета услуге, сигурности и задовољство радника (Yency, 1998). Guzzo (1986, према Yancey, 1998) дефинира тим као групу индивидуа који се виде и виђени су од околине као социјални ентитет, који су међузависни због посла који раде као чланови групе. Они су укључени у већи социјални систем и обављају задатке који утјечу на друге, унутар и изван тог социјалног система. Кључно је да су самостални и то их разликује од радних група. Учинак чланова тима вишеструко је већи од учинка чланова скупине. Тим се може дефинирати као мања група људи с комплементарним знањима и вјештинама, који раде заједно како би остварили циљ за који се сматрају заједнички одговорнима. Успјешан тим има обиљежја: јасни општи и специфични циљеви, успјешан водитељ, појединачна и заједничка одговорност, поштивање разлика, отворена комуникација, ефикасно доношење одлука, међусобно повјерење, конструктивно рјешавање конфликата. Тимски рад представља облик координиране активности коју обавља намјерно организирана скупина људи тако да је подјела рада заснована на непосредној сурадњи и компетентности различитих стручњака, а не на њиховом положају у формалној хијерархији (Petz, 1992). Разликујемо двије врсте тимова: административни и подузетнички тим. Административни тим назива се још и бирократским и представља пријелазни пут из радне групе у тим. Ту је још увијек присутан формални одабир чланова, ауторитаран тип водства, нееластична организацијска правила те расподјела послова по специјализираним јединицама, али је тим отворен за иновације и својим члановима даје, иако опрезно, могућност развоја и учења. Подузетнички тим има за циљ развој, чланови проблемима приступају истраживачки и креативно, водство је либерално и демократско, тежи мултидисциплинарности у образовању чланова, организацијска правила су флексибилна и динамична, тим је отворен за околину и иновације. Али, сваки од

поступака који се направе у најранијој фази формирања овакве врсте тима, касније неповратно, позитивно или негативно, утјече на цјелокупни рад тима. Зато већ од почетка треба пазити на: знања која су потребна тиму, његову величину, заступљеност и равнотежу тимских и приватних улога појединаца, различитости у тиму, пожељне особине личности чланова, њихово примјерено укључивање у тимске задатке, структурирању тимских улога (Тудор и Срића, 1998).

Фактори успјешности тимског рада. Резултати истраживања показују да увођење тимова у организацијску структуру доводи до повећања ефикасности и квалитете рада (Applebaum i Batt, 1994; Macy i Izumi, 1993; Levine i D' Andrea- Tyson, 1990; према West i sur., 1998). Отуда произлази велико занимање да се утврде фактори који утјечу на ефикасност тимског рада. Ефикасност се може одредити као стратегијски концепт који се односи на истраживање профитабилних потенцијала у организацији. Hofer i Schendal (1986, према Ingram, 1997) држе да је ефикасност битна јер представља детерминанту организацијског успјеха и односи се на задовољавање организацијске околине. Полазе од тога да је ефикасност ступањ повезаности између стварног и жељеног резултата. Drucker (1974, према Ingram, 1997) дефинира ефикасност као "ступањ у којем је постигнут жељени резултат". Blake i Mouton (1964, према Ingram, 1997) наглашавају да је организацијска ефикасност најизраженија кад менаџмент у исто вријеме успије бити оријентиран и на производњу и на људе. Нема јединствене мјере којом би се утврдила ефикасност тимског рада. Према моделу који сугерира Schermerhorn (1995, према Ingram, 1997) ефикасност тима може се мјерити кроз индивидуалне и групне резултате који су продукт процеса формирања и унутарњих процеса у групама који доводе до резултата. Процеси формирања претежно су под утјецајем менаџера који постављају тимове, док су унутаргрупни процеси једна од најутјецајнијих детерминанти тимске ефикасности. У њих спадају оријентација заједничком циљу, кохезивност, комуникација, доношење одлука, радни задаци и рјешавање конфликата. Према Hackmanu (1987, према Guzzo i Dickson, 1996), ефикасност се може очитовати кроз: резултате тима, утјецај групе на њене чланове или кроз могућност напретка у ефикасности тима у будућности. Sundstorm (1990, према Draft, 2000) наглашава да се ефикасност тимског рада темељи на крајњем резултату рада и на задовољству чланова тима. Крајњи резултат одређен је кроз квалитативна и квантитативна постигнућа тима дефинирана кроз тимске циљеве. Задовољство се темељи на могућности тимског начина рада да задовољи особне потребе чланова те да се ради тога повећа оданост тиму. Фактори као што су врсте тимова, структура, састав, затим хомогеност односно хетерогеност тима у погледу доби, спола, вјештина, знања и ставова, утјечу на унутарње процесе у тимовима који на крају детерминирају задовољство чланова и крајњи резултат. Ставови запосленика те перцепција клијената о квалитети услуге показали су се значајно повезанима с профитабилношћу организације (Schneider, 1990; Jonson, 1996, Rucc i suradnici, 1998; све према Newman, 2001), а према Campionu, Medskeru i Higgsu (1993, према Yancey, 1998) ефикасност се дефинира у терминима продуктивности, задовољства радника и клијената и оцјена менаџера. Према

овим ауторима природа посла, међуовисност чланова, састав тима, организацијски контекст и процеси у тиму повезани су с наведеним критеријима ефикасности. Тимови би требали имати заједнички циљ који чланови једино заједничким радом и комбинацијом знања и способности из различитих подручја могу постићи. Тако ће сваки члан имати прилику дати свој допринос у рјешавању проблема. Повратна информација о заједничким успјесима или неуспјесима, знање о заједничком резултату те сустав награђивања који вреднује тим, а не појединце у њему, потиче на мотивацију за заједничким радом. Важну улогу има подршка њиховог менаџера који даје повратну информацију о резултатима рада цијелог тима. Он потиче комуникацију међу тимовима те тако утјече на развој натјецатељског духа међу њима. Процеси у тимовима имају велики утјецај на ефикасност тима (Yancey, 1998). Многи стручњаци су утврдили да тимови дјелују пуно ефикасније уколико је присутна исправна комбинација улога у тиму. "Улога је скуп очекиваних типова понашања приписаних некоме тко заузима дани положај у друштвеној јединици" (Robbins, 1992, str. 93.). Познато је да чланови тима требају имати адекватне вјештине и способности за обављање посла. Поред тога, Torrington (1985, према Prichard i Stanton, 1999) наглашава да је за ефикасно функционирање тима потребно да тим буде једнако оријентиран на задатак као и на социо-емоционалне односе чланова. У сваком тиму постоји потреба за различитим тимским улогама. Тим људи који се међусобно разликују, увијек даје боље резултате од тима у којем су сви чланови слични. Тиму свакако требају улоге које скрбе за тимски задатак, али и улоге које брину о људима. Белбин (Белбин 1981, према Тудор и Срића, 1998) разликује осам тимских улога: креативац, истраживач, потицатељ, усклађивач, процјенитељ, проводитељ, довршитељ и градитељ тима. Али није у потпуности потврђен модел по којему ефикасност овиси о правилном распореду баш ових 8 тимских улога (West i sur., 1998). Осим комбинације различитих улога, Guzzo i Dickson (1996) наводе да на ефикасност тимског рада позитивно утјече и хетерогеност у погледу црта личности чланова, спола, ставова те пријашњег искуства. Али овакве разлике пријете и проблемима. Људима су по својој природи ближи они који су им слични, радије сурађују с истомишљеницима. Како код тимова вриједе начела свестраности чланова, различитости и интердисциплинарности, већа је вјеројатност настанка подгрупа те се често јављају неспоразуми и конфликти (Тудор и Срића, 1998). Важно је, дакле, закључити да ефикасни тимови морају имати људе оријентиране на посао, као и оне са социјално-емоционалним улогама. Уз правилну равнотежу ових врста улога тим ће бити успјешан, а чланови тима задовољни (Draft, 2000).

Конфликти и мотивација. Према Robbinsu (1974), конфликт је антагонистичка интеракција у којој једна страна покушава блокирати намјере или циљеве друге. Натјецање међу члановима тима, према неким ауторима, може имати здрав утјецај јер даје енергију члановима за постизање бољих резултата. И конфликти унутар тима могу побољшати доношење одлука јер доводе до изношења мишљења с више страна. Истраживања показују да је ниска разина конфликата код тимова топ менаџера повезана с лошим одлукама. Исто тако превише кон-

фликта је деструктивно, уништава односе и интерферира с измјеном информација и идеја (Koehler, 1984). према Draftu (1992) постоји неколико фактора који доводе до сукоба: ограниченост материјала за рад, недефинираност улога у тиму и радних задатака, шум у комуникацији, интерперсонално неслагање, разлике у моћи и статусу чланова те другачије постављени циљеви (Draft, 2000). Проматрамо ли конфликте с мотришта њиховог утјецаја на тимски успјех, дијелимо их на конструктивне и деструктивне, оне који помажу раду и оне који одмажу раду и животу тима. Конфликти помажу да се проблеми сагледају са свих страна, да се рашчлане сва могућа рјешења и на крају примијене она боља. Након позитивног рјешења некад се осјећа пораст узајамног разумијевања и отворености међу члановима. Поправљају се међуљудски односи, расте повјерење и тимска кохезија. Крајњи учинак позитивног рјешења конфликта је повећање тимске креативности, јачање организацијске стабилности, брже уочавање и рјешавање проблема, потицање промјена умјесто стагнације и профилирање идентитета скупине и појединца. Негативни утјецаји конфликта су првенствено појава негативних емоција као што су: љутња, агресивност, некооперативност, безвољност, незадовољство. Њихово превладавање у тимском озрачју убрзо блокира свако успјешно дјеловање. Карактеристично је брзо опадање групне и индивидуалне мотивације, слабљење унутарње повезаности, онемогућавање дјелотворне комуникације, изостајање спремности на сурадњу, раст анимозитета, незадовољство. Драфт (2000) предлаже неколико техника за рјешавање конфликата међу људима у тимовима и међу тимовима. Прва је постављање надређеног циља (Robbins 1974; према Draft 2000). Да би се остварио надређени циљ, потребна је сурадња сукобљених страна. Због притиска који се ствара ради остварења тог "вишег" циља, смањује се разина конфликта јер чланови схваћају да морају радити заједно да би га остварили. Друга техника била би договор и кооперација. То значи да сукобљене стране желе задовољити интересе обију страна те наћи рјешење које ће бити од узајамне користи. Чланови разматрају пун спектар алтернатива; сличности и разлике у гледиштима постају јаче освијетљене, а узроци или разлике постају извањски евидентни (Robbins, 1992). Овакав начин је учинковит уколико чланови тима могу занемарити особни анимозитет те се односити према проблему професионално, а не приватно. Укључивање медијатора је трећа техника за рјешавање конфликта. Задња, четврта техника је побољшање комуникације (Draft, 2000). Најчешћи извор међуљудских сукоба је лоша комуникација. Како се 70% радних сати проводи у комуницирању, могло би се закључити да баш комуникација један од разлога који стоји на путу успјешног радног учинка скупине (Robbins, 1992). Показало се да је фреквенција комуникације у групи негативно повезана са ефикасношћу. Претпоставка је да су баш конфликт и неразумијевање довели до повећања комуникације у сврху налажења рјешења конфликта прије него извршења задатка (West i sur., 1998). Како је конфликт у тимовима неизбјежан а некада и користан потребно је потицати сучељавања мишљења, али научити људе да то раде без љутње и "повишених тонова". Потенција представља увјерење групе да може бити ефикасна и описује је кроз увјерење члано-

ва да се својим способностима могу носити с изазовима (Guzzo i sur., 1993). На потенцију утјече повратна информација о резултатима рада тима, унутарњи и вањски групни фактори. Повратна информација о резултатима рада односи се на критерије оцјењивања радног учинка (оцјене менаџера, задовољство клијената, задовољство осталих чланова организације који сурађују с тимом). Унутарњи групни фактори везани су за знања, вјештине и способности чланова, величину групе, умор и стрес. Вањски фактори обухваћају расположиви радни материјал, повезаност циљева тима с циљем организације, утјецај менаџера и углед који тим има у организацији. Guzzo i Champbell (1990, према Guzzo i Dickson, 1996) наводе да оне групе које показују јак осјећај потенције своје групе теже и већој ефикасности. Уколико тимови добивају повратну информацију о резултатима заједничког рада те се контролирају унутарњи и вањски групни фактори, разина потенције чланова тима може бити добар предиктор ефикасности тимског рада (Guzzo i sur., 1993).

Ставови предшколских дјелатника. Тимски рад се дуги низ година промовира и као начин интеракције те заједничког дјеловања различитих профила стручњака у вртићу. Наиме, и у тој сфери се јавља потреба за увођењем тимова у којима људи раде заједно на остварењу заједничког циља организације. Многи су разлози томе. Један је утврђена повезаност између тимског рада и укупног учинка организације. Дакле, промјене у ефикасности тимова имају посљедице и на промјене у пуно већем систему јер када повећамо ефикасност тимова, повећавамо ефикасност и цијелог организацијског система. Стога у савременим организацијама опажамо појачане напоре руководитеља у стварању компетентних тимова, нужних за развој нових пословних рјешења, јачање мотивације људи за жељене радне учинке те повећање ефикасности рада опћенито. У складу с тим, сврха овог истраживања био је допринијети разумијевању феномена тимске радне ефикасности, фактора који на њу утјечу и провјерити овај специфични начин њеног мјерења. Циљ овог истраживања био је утврдити разликују ли се стручњаци у дјечјим вртићима у односу на доживљај тимске ефикасности у односу на занимање (одгојитељи насупрот стручним сурадницима), те у односу на добну скупину којој припадају. У складу с основним циљем, дефинирали смо два проблема истраживања:

1. Утврдити факторе разлика у доживљају тимске ефикасности у односу на занимање (одгојитељи насупрот стручним сурадницима).
2. Утврдити факторе разлика у доживљају тимске ефикасности у односу на добну скупину којој испитаници припадају.

Претпоставили смо непостојање разлика, у било којој од утврђених димензија доживљаја тимске ефикасности.

Метода

Испитаници. Испитали смо узорак од 401 судионика, доби од 23 до 62 година, одгајатеља, те стручних сурадника (психолога, педагога, логопеда, де-

фектолога, здравствених водитеља) у дјечјим вртићима Града Загреба. У односу на доб, испитаници су стратифицирани у три добне скупине: 23-36 година (H=116), 37-49 година (H=191), те 50-62 године (H=94). Радни стаж запосленика варирао је од једне до 42 године радног стажа. Међу судионицима било је чак 253 одгајатеља, те 148 стручних сурадника (од тога 24 психолога, 15 педагогиња, 13 здравствених водитељица, 9 логопеда, 9 дефектологиња те 4 равнатељице; преостали стручни сурадници декларирали су се као стручни сурадници). По сполу, у узорку је само 6 мушкараца, док је 395 жена.

Инструмент. Упитник Доживљај ефикасности тимског рада у дјечјем вртићу (у даљњем тексту ДЕТРДВ) саставио је аутор у сурадњи с В. Токић и Р. Кубелка за потребе овог истраживања, на темељу претходно описних претпоставки. Дакле, иницијално полазиште у формулирању честица био опћи теоријски концепт, односно инструмент којим су Батеман, Wилсон и Бингхам (2002) настојали утврдити потребе тимова који раде у услужним дјелатностима. Овај упитник се у оригиналној верзији састоји од шест категорија питања везаних за тимски рад које оцјењују чланови тимова. Резултати приказују ефикасност у свакој категорији те се могу користити за унапређивање тимског рада као и за успоређивање тимова. Категорије у упитнику су:

1. *Синергија у тиму* - осјећај припадности који дијеле чланови тима.
2. *Заједнички циљ* - постојање јасно дефинираних циљева који су постављени тиму и чије се извршење константно надгледа.
3. *Вјештине* - тренираност чланова тима, компетентност у обављању свог дијела посла те флексибилност унутар разина посла.
4. *Коришћење радног материјала* - сви радни материјали, укључујући зграде и опрему, користе се максимално ради повећања учинка.
5. *Иновације* - тражење начина за унапређење продуктивности и начина рада.
6. *Квалитета* - ступањ упознатости с потребама клијената и стандардима праћења њиховог задовољства.

Међутим, у односу на оригинални упитник, реформулирали смо честице упитника у односу на категорије инструмента којим су се користили Батеман, Wилсон и Бингхам (2002), али и у односу на најчешће карактеристичне ставове и размишљања људи из праксе о тимском раду у дјечјим вртићима Града Загреба. У том смислу, изоставили смо посве димензију коришћење радног материјала.

Уз варијабле које су заправо честице упитника ДЕТРДВ (у иницијалној верзији 53 честице, у финалној 34), прикупљени су и подаци о демографским варијаблама: спол те кронолошка доб испитаника, ступањ стручне спреме, дуљина радног стажа. У упитнику ДЕТРДВ је кориштена скала Ликертова типа од пет ступњева, у распону од «уопће се не слажем» (1) до «у потпуности се слажем» (5). Испитаници су имали задатак исказати у коликој се мјери слажу са садржајем појединих тврдњи. Уз демографске варијабле те варијабле које су, заправо, честице упитника, након проведене факторске анализе, дефиниране су још четири варијабле које су, заправо, укупни резултати по димензијама упитника (једноставне линеарне комбинације честица које дефинирају појединy димензију).

Поступак. Упитник Доживљај ефикасности тимског рада у дјечјем вртићу послан је тијеком љета 2008. године случајном узорку дјечјих вртића с задатком испитивања свих одгајатеља те стручних сурадника оба спола. Истраживање је проведено с гарантираном анонимношћу те знанственом сврхом истраживања. У ранијем смо истраживању у више итерација факторске анализе с заданим бројем фактора (5) утврдили латентне димензије упитника те провјерили поузданост честица које поједине димензије дефинирају. С обзиром да за петофакторску солуцију нисмо добили задовољавајућу факторску солуцију (лоше дефиниран пети фактор), у сљедећој смо итерацији с заданим бројем фактора (4) добили задовољавајућу факторску солуцију. У таквој смо солуцији димензију вјештине те димензију заједнички циљ интегрирали с дименезијом квалитете. Тако смо од три изворне добили двије нове димензије: квалитета и подјела рада (квалитета и заједнички циљ) те квалитета – потреба за критеријима (квалитета и вјештине). Користили смо методу главних компоненти те варимах ротацију, а у екстракцији фактора уз Гуттман-Каисеров критериј (карактеристични коријен већи од 1), користили смо и критериј интерпретабилности фактора.

Таблица 1. Факторска анализа упитника Доживљај ефикасности тимског рада у дјечјем вртићу након варимах ротације; објашњена варијанца и поузданост појединих честица

Честица	Квалитета и подјела рада	Синергија и фактори стресности	Квалитета – потреба за критеријима	Иновације - мотивативност
Карактеристични коријен	6,607	3,604	3,539	2,245
Постотак објашњене варијанце (%)	14,7 %	8,0 %	7,9 %	5,0 %
Поузданост љествице	,88	,69	,73	,63
M димензије	2,93	2,45	3,18	2,98
σ димензије	,68	,59	,61	,83
Колмогоров-Смирнов тест	,76	1,05	1,07	1,58
п	п>,20	п>,20	п>,20	п<,02

Легенда: *M – аритметичка средина процјена; σ– стандардна девијација; ВАР - редни бројеви честица упитника*

У таблици 1. је видљиво да је методом анализе главних компонената утврђено постојање четири латентне димензије, које заједно објашњавају око 36 % варијанце варијабли упитника Доживљај ефикасности тимског рада у дјечјем вртићу (чији су карактеристични коријени статистички значајни према Каисер-Гуттмановом критерију, тј. већи од 1). Прва екстрахирана компонента објашњава скоро 15 % укупне варијанце, а у највећим је корелацијама с варијаблама које описују **квалитету и подјелу рада**. Друга екстрахирана компонента објашњава 8 % укупне варијанце, а у највећим је корелацијама с варијаблама које описују **синергију и факторе стресности.** Трећа екстрахирана компонента објашњава нешто мање од 8 % укупне варијанце, а у највећим је корелацијама с варијаблама које описују подручје **квалитете у смислу потребе за критеријима** вредновања рада. Коначно, четврта екстрахирана компонента објашњава 5 % укупне варијанце, а у највећим је корелацијама с варијаблама које описују подручје **иновација – мотивативности.** На темељу честица које су у највећим корелацијама с појединим димензијама (факторима), једноставним линеарним комбинацијама дефинирани су укупни резултати за поједину димензију: **квалитета и подјела рада, синергија и фактори стресности, квалитета - потреба за критеријима**, те **иновација – мотивативност.** Дистрибуције свих новонасталих варијабли осим иновације – мотивативности нису статистички значајно одступале од нормалне дистрибуције, а све четири димензије биле су осредње до високо задовољавајуће поуздане.

Резултати

Резултати дискриминацијске анализе за поједине димензије упитника Доживљај ефикасности тимског рада у дјечјем вртићу (таблица 2) су показали да се резултати испитаника статистички значајно могу групирати у двије квалитативне категорије: одгојитељи те стручни сурадници (Wилксов λ=,55; п<,01). Другим ријечима, постоје статистички значајни фактори разлика у доживљају ефикасности стручног рада између стручних сурадника и одгојитељица у дјечјим вртићима Града Загреба. Центроиди ове двије групе испитаника међусобно су значајно удаљени (0,691 за одгојитеље, односно -1,181 за стручне сураднике). На темељу дискриминацијске функције може се направити 84,5 % точних класификација испитаника у ове двије групе. Највеће и статистички значајне корелације с дискриминацијским фактором показале су димензије Квалитета и подјела рада (,60), те Синергија и фактори стресности (-,39). У погледу димензије Квалитета и подјела рада, статистички значајно веће резултате постигли су одгојитељи, у односу на стручне сураднике (што рефлектира у бити негативнију перцепцију ове димензије код одгојитеља). С друге стране, у димензији Синергија и фактори стресности ситуација је обратна: дакле, код ове димензије стручни сурадници постижу веће резултате, односно показују негативнију перцепцију ове димензије.

Таблица 2. Резултати дискриминацијске анализе за поједине димензије упитника Доживљај ефикасности тимског рада у дјечјем вртићу у односу на врсту занимања (одгајатељ, стручни сурадник)

Значајност дискриминацијске функције	Карактеристични коријен	Wилксова ламбда	Каноничка корелација	χ^2 (ступњеви слободе)	п
Дискриминацијска Функција 1	,82	,55	,67	237,76 (4)	<,01

ВАРИЈАБЛЕ	Wилксова ламбда	Корелација с дискриминацијским фактором	Ф-тест (1,399)	п	М одгајатељи	М стручни сурадници	σ одгајатељи	σ стручни сурадници
Квалитета и подјела рада	**,77**	,60	**119,39**	**<,01**	66,97	52,72	13,36	11,17
Синергија и фактори стресности	**,89**	-,39	**50,36**	**<,01**	23,00	27,09	5,40	5,86
Квалитета – потреба за критеријима	,99	,09	1,01	>,20	32,00	31,36	6,28	5,84
Иновације - мотивативност	,99	,06	2,45	>,10	12,12	11,59	3,31	3,28

Резултати дискриминацијске анализе за поједине димензије упитника Доживљај ефикасности тимског рада у дјечјем вртићу (таблица 3) су показали да се резултати испитаника статистички значајно могу групирати у три добне категорије: најмлађа, средња те најстарија добна група испитаника (Wилксов λ=,92; п<,01). Другим ријечима, постоје статистички значајни фактори разлика у доживљају ефикасности стручног рада између испитаника различитих добних група у дјечјим вртићима Града Загреба. Центроиди ове три групе испитаника међусобно су значајно удаљени (0,435 за најмлађу, односно -0,004 за средњу, те -0,368 за најстарију добну групу испитаника). На темељу

дискриминацијске функције може се направити 37,2 % точних класификација испитаника у ове три групе. Највећу и статистички значајну корелацију с првим и јединим значајним дискриминацијским фактором показала је димензија Иновације - мотивативност (,87). У погледу димензије Иновације - мотивативност, статистички значајно највеће резултате постигли су најмлађи испитаници, у односу на испитанике средње и најстарије доби (што рефлектира у бити негативнију перцепцију ове димензије код најмлађих испитаника).

Таблица 3. Резултати дискриминацијске анализе за поједине димензије упитника Доживљај ефикасности тимског рада у дјечјем вртићу у односу на добну категорију испитаника

Значајност дискриминацијске функције	Карактеристични коријен	Wилксова ламбда	Каноничка корелација	χ^2 (ступњеви слободе)	П
Дискриминацијска функција 1	**,08**	**,92**	**,27**	**31,18 (8)**	**<,01**
Дискриминацијска функција 2	,003	,997	,06	1,34 (3)	>,20

ВАРИЈАБЛЕ	Wилксова ламбда	Корелација с дискриминацијским фактором	Ф-тест (2,398)	п	М најмлађа	М средња	М најстарија	σ најмлађа	σ средња	σ најстарија
Квалитета и подјела рада	,996	,22	,72	>,20	63,08	67,67	60,60	11,46	14,72	15,79
Синергија и фактори стресности	,996	,13	,85	>,20	25,16	24,19	24,58	6,47	5,63	5,93
Квалитета – потреба за критеријима	,997	-,16	,63	>,20	31,53	31,57	31,77	5,60	5,87	7,01
Иновације - мотивативност	**,945**	,87	**11,68**	**<,01**	13,19	11,86	11,93	3,15	3,19	3,34

Легенда:

М= аритметичка средина; σ= стандардна девијација

Расправа

Главни налаз истраживања указује да постоје статистички значајне разлике између одгојитеља и стручних сурадника, али и у односу на добне групе испитаника у доживљају ефикасности тимског рада у дјечјим вртићима Града Загреба. С обзиром на чињеницу да већи резултати у принципу указују на мању израженост поједине димензије, у погледу димензије Квалитета и подјела рада (гдје су статистички значајно веће резултате постигли одгојитељи, у односу на стручне сураднике), одгојитељи негативније перципирају квалитету рада и учинковитост подјеле рада него стручни сурадници. Разлози овакве перцепције могу бити у реално већој (чешћој) изложености одгојитеља и њихова рада, не само стручним сурадницима и равнатељу, те осталим дјелатницима предшколске установе, већ и родитељима дјеце. Наиме, управо родитељи дјеце, који су традиционално најсензибилнији у погледу остварења потреба њихове дјеце, најчешће ће „позивати на ред“ одгојитеља. С друге стране, обрнута статистички значајна разлика пронађена је код димензије Синергија и фактори стресности: у овој димензије стручни сурадници постижу веће резултате, односно показују негативнију перцепцију ове димензије. Овакав резултат могао би указивати да стручни сурадници, премда им је тимски рад нужан (усмјерени су на међусобну сурадњу, али и на сурадњу с одгојитељима), тај тимски рад не перципирају као оптималан. Вјеројатно је да у перцепцији лошије тимске ефикасности, стручни сурадници више замјећују факторе који су препрека истинској синергији између различитих профила стручњака у предшколском одгоју и образовању (нпр. „затварање“ у властиту струку, пребацивање одговорности на друге), у успоредби с одгојитељима. Наиме, одгојитељи, премда и они нужно тимски усмјерени, по природи свог посла више су усмјерени на оно што могу сами учинити с дјецом, односно у сурадњи с непосредним партенром-одгојитељем из одгојне групе дјеце у којој ради.

У погледу димензије Иновације - мотивативност, статистички значајно највеће резултате постигли су најмлађи испитаници, у односу на испитанике средње и најстарије доби. Најмлађи испитаници негативно перципирају ову димензију: другим ријечима, млађи запосленици у предшколском одгоју и образовању, били они одгојитељи, или стручни сурадници, вјерују да се недовољно потичу у конструктивном смислу, да их се мање се уважава, дају им се мање овласти но што би се то реално могло. Да ли овакви резултати рефлектирају реално стање доживљаја тимске ефикасности код одгојитеља и стручних сурадника у загребачким дјечјим вртићима, може се дискутирати. С обзиром да је ријеч о перцепцијама, ситуација не треба нужно одговарати реалном стању ефикасности тимског рада, а доживљај може бити увјетован другим факторима (нпр. прошлим искуствима, друштвено поежељним одговорима дијела испитаника и слично). Међутим, мора се утврдити да смо успјешно конструирали упитник с дјеломично задовољавајућим метријским карактеристикама, задовољавајуће поузданости, али с малим постотком објашњене варијанце, на темељу којег се може диференцирати четири аспекта доживљаја тимске ефикасности код стручњака запослених у дјечјем вртићу. С об-

зиром на садржај честица које их дефинирају, а према предлошку категорија инструмента који су користили Батеман, Wилсон и Бингхам (2002), добивене димензије су именоване: **квалитета и подјела рада, синергија и фактори стресности, квалитета - потреба за критеријима**, те **иновација – мотивативност.** Наиме, неке честице су истовремено припадале двјема категоријама (примјерице квалитета и заједнички рад), у односу на изворне димензије упитника Батермана, Wилсона и Бингхама). Због тога смо изворне димензије реформулирали у нове, које су синтеза изворних димензија и фактора на које смо с практичног аспекта сматрали важним испитати (стресност послова, питања подјеле рада те критерија вредновања радне успјешности). Као посљедица тога је и неједнако заступљен број честица у различитим категоријама, тј. новонасталим димензијама нашег упитника. Оно што је упадљиво у резултатима факторске анализе, јест мали постотак објашњене укупне варијанце (нешто мање од 36 %), што значи да бисмо у будућим истраживањима могли покушати још погодније одабрати тврдње упитника, у смислу њихових метријских својстава. Резултати показују да смо добили релативно добар мјерни инструмент за практичну упорабу: њиме бисмо могли „дијагностицирати“ доживљај тимске ефикасности у појединој предшколској установи и подузети одређене мјере за оснаживање доживљаја ефикасности тимског рада. Тиме бисмо дјеломично могли утјецати и на унапрјеђивање мање продуктивних подручја тимског рада, односно посредно и на тимску ефикасност. Примјерице, утврђивањем наглашеног доживљаја тимске (не)ефикасности само у неким подручјима, могли бисмо планирати другачије облике сурадње, односно устроја рада, стручног усавршавања одгајатеља и стручних сурадника. Коначно, могуће је одређене промјене постићи већ прецизнијом операционализацијом послова сваког појединог стручног сурадника односно одгајатеља у дјечјим вртићима. Наиме, Шверко (1988) указује да су увјети потицајности награђивања према раду: висока и позитивна вриједност награде, тј. довољно високо вредновање новца као накнаде за обављени рад (1); величина награде због повећаног залагања на послу треба бити довољно примамљива (2); треба постојати перцепција повезаности између уложеног напора и учинка на раду (3); треба постојати увјерљива перцепција повезаности између оствареног радног учинка и примљене награде (4); релација повезаности радног учинка и награде у властитом раду треба бити пропорционална појединчевој перцепцији исте релације код референичних особа, с којима се појединац успоређује (5). Практички исти чимбеници вјеројатно утјечу и на доживљај тимске ефикасности, који вјеројатно већим дијелом произлази управо из опће радне мотивације, тј. потицајности награђивања рада сваког појединца. На крају, треба рећи да је инструмент могуће додатно дорадити, редуцирати му број честица, али и редефинирати његове димензије. Примјерице, могуће је димензије посве ускладити с упитником Батемана, Wилсона и Бингхама (2002). С друге стране, могуће је равномјерније заступити честице које дефинирају поједине димензије, тако да број честица које дефинирају одређене димензије буде подједнак. С друге стране, занимљиво би било успоредити резултате за одгојитеље и стручне сураднике у различитим градовима у Хрватској и шире, те у урурaлним и урбаним срединама.

Закључак

Утврдили смо два фактора разлика у доживљају тимске ефикасности у односу на занимање (одгојитељи насупрот стручним сурадницима): квалитета и подјела рада (повољнија перцепција код стручних сурандика), те синергија и фактори стресности (повољнија перцепција код одгојитеља). Утврдили смо да је фактор разлика у доживљају тимске ефикасности у односу на добну скупину којој испитаници припадају био димензија иновација – мотивативност.

Дакле, одбацили смо обје нул-хипотезе, у корист алтернативних, јер смо пронашли статистички значајне разлике у доживљајима тимске ефикасности.

Литература

Bateman, B., Wilson C. F. i Bingham, D. (2002): Team effectiveness – development of an audit questionnsire, *Journal of Management Developement*, Vol. 21, broj 3, str. 215-226.

Draft, R. (2000): *Management*, Orlando: The Dryden Press.

Guzzo, R. A., Yost, P. R., Campbell, R. J. i Shea, G. P. (1993): Potency in groups: Articulating a construct. *British Journal of Social Psychology*, Vol. 32, str. 87-106.

Guzzo, R. A. i Dickson M. W. (1996): Teams in organization: Recent research on performance and effectiveness, *Annual Review of Psychology*, Vol 47: str. 307-338.

Ingram, H., Teare, R., Scheuing, E. i Armistead, C. (1997): A system model of effective teamwork, *The TQM Magazine*, Vol. 9, broj 2, str. 118-127.

Kuničić-Posinković, A. (2003): *Analiza efikasnosti timskog rada* (diplomski rad), Zagreb: Filozofski fakultet.

Newman, K. (2001): *Interrogating SERVQUAL: A critical assessment of service quality measurement in high street retail bank. International Journal of Bank*, Vol. 19, broj 3, str. 126-139.

Petz, B. (1985): *Psihologija rada,* Zagreb: Školska knjiga.

Petz, B. (1992): *Psihologijski rječnik*, Zagreb: Prosvjeta.

Prichard, J. S. i Staton N. A. (1999): Testing Belbin's team role theory of effective groups. *The Journal of Management Development*, Vol. 18, broj 8, str. 652-665.

Robbins, S. P. (1992): *Bitni elementi organizacijskog ponašanja,* Zagreb: Mate.

Rot, N. (1983): *Psihologija grupa,* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Tudor, G. i Srića, V. (1998): *Menedžer i pobjednički tim,* Zagreb: MEP Consult i Croman.

Yancey, M. (1998): *Work teams: three models of effectiveness. Denton:* University of North Texas, Center for study of work teams.

West, M. A. , Borrill, C. S. i Unsworth, K. L. (1998): Team effectiveness in organizations, *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 13, str. 1-48.

Dr Josko Sindik
Zagreb
Croatia

DIFFERENCES IN THE EXPERIENCING OF TEAM WORK EFFICACY IN REGARD TO AGE AND PROFILE OF PRESCHOOL EDUCATION EXPERTS

Abstract

The research aimed at determining whether different experts in kindergartens differ in regard to their experience of team efficiency, having in mind their profession (preschool teachers in relation to professional associates) and their age. A sample of 401 participants was examined, aged 23-62 years, consisting of preschool teachers and professional associates (psychologists, pedagogues, speech therapists, special education teachers, health managers) in the kindergartens of Zagreb, using the questionnaire *Experiencing of Team Work Efficacy.* Out of four aspects of experiencing team work efficacy, only two statistically relevant difference factors have been identified in regard to the profile of the subjects (teachers versus professional associates): quality and division of labour (more favourable perception of professional associates) and synergy and stressful factors (more favourable perception in the case of preschool teachers). The only statistically relevant factor of differences in the experiencing of team work efficacy in relation to the age of the subjects refers to the dimension of innovation – motivation, with younger participants having more favourable experience.

Key words: team work, professional associates, preschool teachers, differences.

Д-р Йошко Синдик
Загреб
Хорвания

РАЗНИЦЫ В ВОСПРИЯТИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА И ПРОФИЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ДОШКОЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

Резюме

Целью настоящей работы является обнаружить существуют ли разницы среди специалистов работающих в детских садах, по отношению эффективности совместной, групповой работы, в зависимости от специальности / воспитатели с одной и специальные сотрудники с другой стороны/ и в отношении возраста. В опросе участвовал 401 специалист, с 23 до 62 года, воспитателей специальных сотрудников / психологов, педагогов, логопедов, дефектологов, врачей/ из детских садов Города Загреба. Автор применил анкету Восприятие эффективности групповой работы в детском саду. Мы подтвердили два статистически важных фактора разниц из четырёх аспектов восприятия совместной, групповой эффективности, но отношению к профессии, специальности /воспитатели - специальные сотрудники/: качество и разделение труда / более хорошее восприятие у специальных сотрудников/, и сотрудничество и стессовые факторы / лучшее восприятие у воспитателей/. Единственным статистически важным фактором разниц в восприятии групповой эффективности в отношении на возраст к которому

принадлежат участники опроса, была димензия иноваций - мотивация была сильнее выражена у младших анкетированных.

Опорные слова: групповая работа,специальные сотрудники, воспитатели, разницы

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Др Адила Пашалић Кресо
Филозофски факултет, Сарајево
Др Радован Грандић
Филозофски факултет, Нови Сад

UDK 316.356
Приказ
Примљен: 28. V 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 345–351.

КАКО ОСНАЖИТИ САВРЕМЕНУ ПОРОДИЦУ? Др Слађана Зуковић, (2012): *Породица као систем – функционалност и ресурси оснаживања*. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.

Недавно је из штампе изашла веома вредна монографска студија др Слађане Зуковић под насловом „*Породица као систем - функционалност и ресурси оснаживања*“. Текст своје студије ауторка је изложила на укупно 200 страница, од чега је 12 страница релевантне литературе са преко 200 библиографских јединица. Поред Предговора и Завршних разматрања, садржај ове студије конципиран је у пет поглавља: I - Породица као предмет научног интересовања II - Савремена породица у светлу друштвених промена III - Функционалност породичног система IV - Развојна динамика породице В - Ресурси оснаживања породичног система.

Породица као темељна људска заједница, неодвојива од човека и његовог постојања, одувек је интересовала самог човека својим бројним заједничким, универзалним обележјима, али и својим специфичностима и уникатностима. Човеков интерес за породицу додатно се појачавао, увек онда када је породица била у кризи, било његова властита, било породица неког конкретног друштва. Како смањити утицај кризе на породицу, тј. како обезбедити да у условима кризе породица сачува свој идентитет и интегритет, део су оних темељних питања на која је човек морао потражити и на која је тражио одговоре. Али, одговори на оваква, и слична, питања се не могу дати једном заувек, јер, по правилу, зависе од низа околности у којима је ситуирана појединa породица. Монографска студија др Слађане Зуковић у суштини трага за одговорима на ова питања, која су подстакнута чињеницом да се у актуелном друштвеном контексту, који карактерише снажан притисак брзих, неочекиваних и често радикалних промена у разним сферама друштвеног живота, породица нашла пред великим изазовима и искушењима да се снађе, или, можда боље речено, да “изађе на крај” са свакодневним проблемима, а да при том не умањи квалитет породичног живота уопште и живота сваког њеног члана. Ауторка истиче да би у таквим околностима један

од императива стратегије развоја друштвеног система требало да буде инвестирање у раст и развој породичног система, што подразумева пружање подршке породици на свим институционалним нивоима. Као основно полазиште, ауторка користи логику Системске породичне теорије и еколошких кругова утемељених на Бронфенбренеровим учењима и истраживањима. Путем анализе резултата истраживања других истраживача и теоретичара, а потом и кроз своја властита истраживања, др Слађана Зуковић настоји да апострофира кључна обележја функционалне породице и да укаже на могуће путеве оснаживања породице како би она на адекватан начин успела да оствари своје основне задатке и функције. У том смислу ауторка посебно истиче становиште по којем фокус истраживачке пажње треба усмерити на породичне снаге јер се на тај начин постављају основе за континуирани развој и позитивне промене и у породици и у друштву.

У првом поглављу књиге, др Слађана Зуковић се бави породицом као специфичним предметом научног интересовања и проучавања. Ту долазе до изражаја вредности теоријског и емпиријског истраживања савремене породице, као и плурализам различитих дисциплинарних приступа у њеном дефинисању. Ауторка их овде бележи и коментарише, како би могла указати на одређене слабости и противрјечности у досадашњим покушајима дефинисања и целовитог разумијевања феномена породице. Такође, ауторка указује на плурализам теоријских приступа у проучавању породице, при чему је посебан акценат стављен на системски приступ који је прихваћен као теоријско концептуална основа ове студије. Ауторка креће од становишта да системско разумевање породице осветљава један нови начин препознавања структуре и динамике породичних односа и у том смислу указује на опште карактеристике и могућност примене системског приступа у проучавању функционалности породичног система. Наглашена је чињеница да је породица систем који се креће кроз време и који се мења и да је функционисање породице у целини детерминисано, како структуром и интеракцијом породичних подсистема, тако и функционисањем других ванпородичних система и друштвом у целини. С тим у вези, др Слађана Зуковић кроз своја разматрања истиче да породични систем чини скуп мањих подсистема који су међусобно условљени и који представљају део ширег система. У складу са тим, ауторка операционализује основне постулате Системске породичне теорије чиме обезбеђује своме истраживању холистички приступ у изучавању одабраног феномена Међутим, обезбеђење целовитих теоријских полазишта и концепата и даље не гарантује да ће породица емпиријским путем бити јасно и научно коректно представљена. Стога су у завршном делу овог поглавља разматране претпоставке адекватног утемељења емпиријског истраживања породице, као и значај интердисциплинарног приступа који може да обезбеди целовитост, објективност и ефикасност теоријског и емпиријског сагледавања отворених питања породичне динамике и процесуалности.

Друго поглавље посвећено је ситуирању породице у актуелан друштвени контекст и расветљавању њене промењивости под утицајем друштвених промена, те начинима на које савремена породица успева да сачува свој интегритет,

кохезију и функционалност. Разматрајући поменута питања, др Слађана Зуковић наглашава да, иако се не може порећи чињеница да се промене у друштву рефлектују на породични систем, не треба занемарити и чињеницу да је однос између породице и друштва веома комплексан и да је често детерминисан скривеним, али веома битним, елементима њиховог развоја. Анализирајући резултате бројних истраживања различитих дисциплинарних оријентација (педагошких, социолошких, психолошких, економских, демографских и др.), ауторка резимира основни налаз да је процес транзиције породице довео и до промена у обрасцима подизања деце, тј. у васпитном стилу, као и до промена у погледу перцепције детета и виђењу циља и садржаја социјализације детета. Такође, на основу анализе бројних истраживања која указују на тренд квалитативног мењања породичних односа од традиционалних ка модерним, ауторка износи утисак да се у нашем друштву породица још увек налази на клатну између традиционалнизма и модернизма и да одговор породица на такво стање, појачано условима високе оптерећености материјалном оскудицом и друштвеном кризом, као и условима хроничног стреса, може да резултира процесом ретрадиционализације породичних односа и заустављању започетих процеса индивидуализације. Ипак, у савременим друштвеним преображајима, упркос бројним потешкоћама са којима се суочава савремена породица, при чему се, неретко, поставља упитност њеног опстанка, др Слађана Зуковић свој оптимизам у увереност у снаге и способност прилагођавања породице на сталне промене проналази у ставовима Елкинда који предвиђа настајање нове форме породице, тзв. “витална породица”. У завршном делу овог поглавља, др Слађана Зуковић приказује резултате властитог емпиријског истраживања које је спроведено на узорку адолесцената и њихових родитеља и које је било усмерено на сагледавање опште слике о породици и породичним односима у времену транзиције. Утврђено је да адолесценти у највећем проценту, слично као и њихови родитељи, перципирају своју породицу као хармоничну, у којој постоје проблеми, али се они успјешно превладавају. Испитаници на сличан начин одређују и ниво задовољства породичним односима и већина испитаника из обе групе је потпуно задовољна породичним односима и комуникацијом која влада у њиховим породицама. Иако добијени налази делују врло оптимистично, ауторка истиче да не треба пренебрегнути налаз о утицају материјалног стања породице на породичне односе, јер су резулатати истраживања показали да у породицама са бољим материјалним стањем влада повољнија породична клима, док је у породицама са лошијим материјалним стањем присутна мање повољна породична клима, што се посебно испољава преко учесталости конфликата и израженості одређених специфичних проблема у породици. Такође, на основу добијених података, др Слађана Зуковић констатује да испитаници високо вреднују породицу и породични живот, а као једно од могућих тумачења оваквог налаза наводи стање измењених животних околности у којима породично окружење постаје место заштите од наглих друштвених промена и “сигурно окриље” које својим капацитетима компензује недовољну ефикасност институционалне подршке ширег друштвеног окружења.

Треће поглавље бави се кључним теоријских аспектима проучавања функционалности породичног система. Поред појмовног одређења и општих карактеристика породичне (дис)функционалности, представљени су најзначајнији теоријски приступи и модели проучавања породичне функционалности. Притом ауторка наглашава да је, приликом проучавања породичне функционалности, веома важно водити рачуна да не дође до упрошћавања комплексности породичног живота, те указује на значај прожимања и укрштања различитих приступа у шире мултидимензионално системско сагледавање породичне функционалности. Посебну пажњу др Слађана Зуковић посвећује Циркумплекс моделу брачних и породичних система који представља целовит теоретски модел са тестираним хипотезама и који се базира на три основне димензије функционалности породичног система, а то су: кохезивност, флексибилност и комуникација. Експлоришући кључне концепте Циркумплекс модела, као и инструменте за процену породичне функционалности који су произашли из овог модела, ауторка апострофира чињеницу да су резултати многобројних истраживања, који су били утемељени у Циркумплекс моделу, често стимулисали дискусију и дебату о различитим питањима породичне функционалности уопште, али да је међу стручњацима постигнута сагласност о томе да кохезивност и флексибилност представљају две кључне димензије у проучавању функционалности породице и у генералном разумевању сложености породичног система. Поред поменутих димензија, ауторка значајну пажњу усмерава и на димензију која се односи на способност породице да се на адекватан начин суочава са проблемима, а као референтни теоријски оквир користи Дупли АБЦ-Х модел теорије породичног стреса који операционализује ресурсе и стратегије породичног превладавања проблема. Овакав приступ утемељен је на становишту да је начин на које породице решавају проблеме посебно индикативан у одсликавању опште функционалности породице и да функционалност породице може бити посматрана и као извор и као исход стратегија породичног превладавања. У овом поглављу представљени су и најважнији резултати истраживања породичне функционалности, с посебним освртом на истраживања која су била усмерена на проучавање основних карактеристика успешних породица. У том смислу, дате су и препоруке за даља истраживања, као и покушаји трагања за пожељним димензијама породичне функционалности. Након темељне анализе теоријских приступа и резултата бројних истраживања, ауторка наглашава да се функционалност породичног система не може третирати изоловано од друштвених утицаја и да је, у том смислу, веома важно водити рачуна и о друштвено-економским, као и културно-историјским условима у којима породица обитава.

У четвртом поглављу ове студије фокус је на проматрању и анализирању саме развојне динамике породице, при чему се ауторка не задржава подједнако на свим фазама породичног животног циклуса, јер би за то вероватно била потребна једна нова студија, него посебну пажњу посвећује истраживању специфичности породице са адолесцентом као најкомплекснијем и најделикатнијем периоду породичног животног циклуса. Опредељење за стављање фокуса на ову

фазу животног циклуса породице утемељено је у становишту да развојне промене које се дешавају у периоду адолесценције могу у значајној мери да поремете стечену равнотежу унутар породице и да утичу на функционалност породичног система у целини. Изнете поставке о различитим аспектима функционисања породице са адолесцентом, као и о могућностима да родитељи и породични систем у целини одговори на захтеве и изазове ове фазе животног циклуса породице, биле за подстрек за реализовање емпиријског истраживања које је представљено у овом поглављу и у којем је, путем стандардизованих инструмената, испитивано реално и пожељно стање породичне функционалности из перспективе адолесцената. У истраживању су коришћени стандардизовани инструменти (Скала породичне адаптабилности (флексибилности) и кохезивности - ФАЦЕС ИИИ и Скала односа породице према кризи -Ф-ЦОПЕС) који су омогућили мултидимензионално сагледавање породичне функционалности и то кроз испитивање кохезивности и флексибилности породичног система, као и стратегија породичног превладавања проблема које на посебно индикативан начин одсликавају стање опште функционалности породице са адолесцентом. На основу добијених резултата, др Слађана Зуковић износи закључак о евидентности задовољавајућег новиоа породичне функционалности у погледу општих унутарпородичних односа, али да породица у целини не одговара на адекватан начин на проблеме и тешкоће на које наилази, што свакако може имати имплицитне последице и на друге аспекте њене функционалности. Такође, утврђено је да адолесценти нису у потпуности задовољни актуелним стањем функционалности својих породица јер се опажено реално стање функционалности њихових породица статистички значајно разликује од њихове слике о пожељним карактеристикама функционалног породичног система. Добијене резултате ауторка тумачи преко специфичности развојних карактеристика породице са адолесцентом, при чему указује на значај међуделовања унутарпородичног и ванпородичног контекста који у значајној мери могу да утичу на ставове и осећања испитаника према властитој породици.

Пето поглавље односи се на разматрање потенцијалних ресурса развоја породичног система. Своја полазишта ауторка темељи на Бронфенбренеровој еколошкој теорији развоја индивидуе и развоја породице, где се, поред сагледавања унутарпородичних односа, подразумева и сагледавање динамике односа и међузависности породичног система и његовог окружења. Појединац се посматра у контексту свог породичног система, али и у контексту комплексне мреже односа којима је породични систем окружен. Од мноштва фактора који чине изванпородично окружење, ауторка акценат ставља на разматрање значаја школе као ресурса породичног развоја, при чему је истраживачки фокус усмерен на обавезне изборне предмете (Верска настава и Грађанско васпитање) чији садржаји, како истиче ауторка, могу пружити значајан допринос у развијању свести о значају породичне заједнице и побољшању породичног живота. С тим у вези, приказани су резултати емпиријског истраживања о ефектима похађања ових предмета на породицу опаженим од стране адолесцената и њихових родитеља, са посебним освртом на рефлексије похађања Верске наставе на породичну функ-

ционалност. На основу добијених резултата, ауторка изводи закључак да су утицај похађања обавезног изборног предмета на породицу у највећој мери опажен на пољу развијања свести о значају породичног заједништва. Иако је код осталих мерених аспеката у мањој мери опажен утицај на породично функционисање, ауторка наглашава, да добијени налази могу бити посматрани као потврда оправданости очекивања да садржаји ових предмета, између осталог, буду и у функцији оснаживања породичне функционалности. Такође, значајно је истаћи да су позитивни ефекти на породицу у већој мери опажени од стране адолесцената који похађају Верску наставу и њихових родитеља, што је дало основа да ауторка изведе закључак о томе да васпитно-образовни потенцијали Верске наставе треба да буду препознати као значајан ресурс оснаживања породичног система. Стога је у завршном делу представљеног истраживања извршена синтеза добијених резултата о рефлексијама Верске наставе на породицу, као и антиципација потенцијала овог предмета у зависности од карактеристика породице и релевантних димензија породичне функционалности.

У Завршним разматрањима др Слађана Зуковић синтетизује кључне резултате истраживања и на основу њих изводи закључак о потреби подизања квалитета функционалности савремене породице, посебно када је реч о димензији која се односи на ефикасно коришћење стратегија породичног превладавања проблема. Такође је изведен закључак да образовни процес, односно школа као репрезент институционалног образовања, треба да буде препозната као значајан ресурс раста и развоја породице. При том др Слађана Зуковић наглашава да позитиван утицај школе на породицу не треба посматрати кроз непосредно решавање породичних проблема, већ кроз процес васпитања и образовања за здрав породични живот и за породицу као индивидуалну, али и општедруштвену вредност. Ауторка наводи да постоје бројне могућности за ефикасно деловање у том процесу, почев од утемељења такве образовне политике која ће бити заснована на оним вредностима које подржавају вредност породичног живота, па до концептуализације таквих наставних програма, образовних садржаја и уџбеника у којима ће информације и релевантна сазнања о породици на експлицитан или имплицитан начин заузети истакнуто место. У том смислу, др Слађана Зуковић закључује да треба тежити ка томе да систем релевантних појмова, чињеница и вредности о породици постану саставни део процеса учења, и да сви расположиви потенцијали школе, као васпитно-образовне институције система, буду у функцији оснаживања породичног система. Наравно, како истиче ауторка, оваква оријентација подразумева успостављање континуиране и ефикасне сарадње између породице и школе која ће бити заснована на елементима стратешког партнерства и односа међузависности, и у том смислу, афирмисање примера добре праксе оваквих видова сарадње са циљем њиховог ширења и добијања свеобухватније системске подршке.

На основу свега изнетог, може се закључити да монографска студија „Породица као систем - функционалност и ресурси оснаживања" представља оригиналну научну студију, заправо једну логички кохерентну целину која нуди увид

у веома актуелну проблематику породичне функционалности и у којој су избалансирано дата и уткана теоријска полазишта и концепти са резултатима емпиријских истраживања. Овакав методолошки приступ омогућио је јасно праћење ставова и резултата истраживања других истраживача, као и њихову потврду или одступања у добијеним резултатима истраживања саме ауторке др Слађане Зуковић. Полазећи од општег приступа породици као предмету научног интересовања и проучавања, преко анализе теоријских приступа и емпиријских проучавања, до смештања породице и њене функционалности у макро социјални ниво, ауторка не испушта из вида ни микро ниво, нити интрапородичну динамику. Уз све то, у центру интересовања је породица са адолесцентом, која, због својих специфичних развојних карактеристика, представља најдинамичнији период породичног животног циклуса. Такође, из ове студије произлазе и многи предлози и препоруке које могу послужити и као подстицај за даља истраживања, али и као смернице за промишљање о могућностима и начинима оснаживања породице на различитим нивоима. Бројне су вредности ове студије која рефлектује систематичан приступ, пре свега својим садржајем, али и адекватно одабраним теоријско-методолошким приступом, логичким распоредом презентованих тема, научним језиком, појмовном прецизношћу, богатом релевантном литературом, критичким приступом, отварањем нових истраживачкх питања итд. Уз све то, ауторка је успела да на адекватан начин проблематизује кључне аспекте перспективе развоја породице. Све наведено импликује став да монографска публикација „Породица као систем - функционалност и ресурси оснаживања" представља драгоцен научни прилог у проучавању породице са педагошког аспекта, али и очекивање да ће налази, предочени у овој монографији, имати и шире импликације на проучавање породице у различитим друштвено-хуманистичким наукама и дисциплинама које се, на директан или индиректан начин, баве феноменом породице. Стога смо уверени да ће ова књига наћи свој пут до читалаца, како студената, тако и педагога, психолога, васпитача, наставника и родитеља.

Проф. Др Грозданка Гојков
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
„Михаило Палов”
Вршац

UDK 001.891:37
Приказ
Примљен: 28. V 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 352–354.

МЕТОДА УЗОРКА У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Скоро је из штампе изашла књига *МЕТОДА УЗОРКА У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА* Бориса Кожуха (AMF Krakow University) и Јелене Максимовић (Филозофски факултет Универзитета у Нишу); *издавач* је Филозофски факултет Универзитета у Нишу, стр. 92, 2012. год. Ова монографија је посвећена једном од најзначајнијих методлошких питања - узорковању, како и сам њен наслов говори. Аутори су у у првим деловима текста указали на значај узорковања и начине избора узорка, наглашавајући како је за састављање и операционализацију нацрта истраживања, почевши од подручја општих интересовања, питања и циљева до специфичних истраживачких питања, значајно више питања узорковања. Јасно је у овим првим поглављима наглашено да квалитет истраживања пада или пролази не само на прикладности методологије и инструмената, него и на томе да ли је одабрана одговарајућа стратегија избора узорка. Ово је, дакле било значајно питање које је подвучено и мање искусни истраживачи којима је, пре свих, посвећена ова студија, могу јасно да имају на уму колико се овога морају придржавати. Истакнуто је да питања узорковања непосредно извиру из питања дефинисања популације на коју ће се усмерити истраживање. У овоме је један од више, посебно вредних, квалитета ове монографске студије.

Како истраживачи морају донети одлуку о узорку већ у првом кораку израде нацрта истраживања, водећи рачуна о репрезентативности за целу популацију, важно је да аутори скрећу пажњу на кључне факторе у избору узорка, тј. на величину узорка, репрезентативност и основне параметре узорка, приступе узорку и стратегији одабира узорка, јер ове одлике узорка одређују стратегију одабира узорка. Питању величине узорка посвећена је значајна пажња, јер се са њим обично најпре срећу неискусни истраживачи, а ово је, могло би се рећи и суштинско питање узорковања; суштинско зато што је везано за репрезентативност. Питање узорковања посматрано је и из угла хетерогености популације, начина истраживања, избора статистичких поступака (разлике величине узорака за примену инференцијалне статистике, етнографска и квалитативна истраживања, корелацијска, каузално-компаративна и експериментална методологија и сл.). У поглављу *Основне популације и узорци* објашњене су врсте узорака (случајни, систематски, намерни, утемељени на доступности јединица, једностепени и вишестепени, са понављањем, стратификовани и др.) чиме је учињен корак ка

схватању суштинске разлике међу њима, а указано је и на значај репрезентативности, односно разматан је значај и начини достизања ваљаности узорка, као и на прецизно одређивање параметара шире популације и сл.

Значајност студије обележена је и разматрањем питања стратегије узорковања, односно методама избора узорка, које је још једно од полазних питања узорковања, дистрибуције и оцењивања параметара узорака. Вредно је истаћи да ће за почетне кораке истраживача, без много искустава на овом подручју, бити значајна дата објашњења за одабир врста узорака према ситуацији која се истражује, дакле, из прегледа суштинских карактериситка поменутих врста узорака лако је уочити за коју истраживачку ситуацију који од њих одговара, а дати су и процеси организовања, одабира јединица у описаним врстама узорака. Вредност ових поглавља једнака је вредности других поука везаним за питања истраживања, а односи се на закључак да ни један елемент истраживања, па ни узорковање, не може бити произвољан, него мора бити добро планиран и промишљен, а критеријум планирања мора бити адекватност за предмет и проблем истраживања, посебно за проблем који је, како га иначе методолози зову, Аријаднина нит у истраживању. Дакле, наглашена је потреба да се избор стратегије формирања узорка одвија према критеријуму прикладности. При избору стратегије узорковања треба имати на уму сврху истраживања, временски оквир и ограничења истраживања, методе прикупљања података и методологију истраживања. Овим, као и наглашавањем осигуравања ваљаности истраживања из угла узорковања, аутори су скренули пажњу на значај одабира метода формирања узорка и уважавања поменутих фактора, чиме су онима који уваже дате сугестије у значајној мери помогли да осигурају трасу ка ваљаности и поузданости налаза истраживања.

Треће и четврто поглавље посвећено је тестирању хипотеза, χ^2 тесту, коефицијенту контингенције и др. коефицијентима и грешкама оцењивања параметара и тестирања нулте хипотезе, што је такође корак ка осигурању валидности и релијабилности налаза. На крају се даје референтни оквир литературе и прилози.

Општи утисак о значају ове монографије односио би се, поред већ реченог, на констатацију да је овде систематизовно знање о узорковању неопходно за формирање статистичког начина мишљења, као и специфичних техника мишљења и рада без којих нема научног мишљења и нема адекватних приступа прикупљању, обради, интерпретацији и презентацији података, јер се у основи свих ових корака налази правилно узорковање. Усвајањем јасно представљених садржаја ове монографије омогућује се пут ка поузданим закључцима у истраживању, што ове садржаје чини изузетно вредним, посебно део који помаже у разјашњавању улоге вероватноће, узорка и основног скупа у прикупљању и анализи статистичких података (дескриптивна статистика, инференцијална и мултиваријантна). Претодне оцене о квалитету студије појачавају значај ако се узме у обзир чињеница да »... ниједна метода узорковања није тако добра да би се могли, у потпуности, поуздати у њену примену. Избор није увек ‘’једноставни случајни’’, већ је компликованији, а величина узорка варира, баш због многих несавршености у процесу прикупљања података, не долази се до истинитих варијабли, већ до опажања која

подлежу грешкама«. Ако се удубимо у претходну констатацију, онда ће нам још јасније бити колико ће значаја ова монографија имати у рукама почетника на пољу истраживања. Написана јасним стилом, инструктивно, терминолошки примерено, пре свега студентима, којима је на првом месту и намењена, она може бити сигуран водич на путу ка осигурању поузданих закључака из емпиријских података, у осигурању смањивања ризика и контроли мерења евентуалне грешке и других значајних корака у истраживању. Неколико дотакнутих тачака довољно је да се текст препоручи, уз дубоко уверење да ће онима којима је намењен бити више од приручника. Искрене честитке ауторима, као и издавачу.

Др Мирча Маран
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача „Михаило Палов”
Вршац

UDK 2-1
Приказ
Примљен: 28. V 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 355–357.

РЕЛИГИЈСКИ СИСТЕМИ

Најновија књига проф. др Љубивоја Стојановића, под насловом *Религијски системи*, у издању Високе школе струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу, наставак је плодне научне делатности овог аутора, који се већ дуже време истиче својим неуморним радом у области филозофије и културе религије, религијске педагогије и других научних дисциплина које су у одређеној корелацији са теологијом. Поред значајних остварења у области научних истраживања, не треба занемарити ни значај његовог рада у области просвете. Радио је као асистент и професор на више факултета и других високошколских установа, међу којима су Православни богословски факултет у Београду, Учитељски факултет у Београду, Православни богословски факултет у Фочи и, најзад, Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ у Вршцу, у којој је запослен и данас. Значајно признање дугогодишњег рада професора Стојановића представља његово именовање за председника Комисије Владе Републике Србије за верску наставу у основним и средњим школама.

Објављивањем ове књиге, под насловом *Религијски системи*, професор Стојановић је употпунио свој богати научни опус садржајем који је, у одређеној мери, био присутан и у другим његовим радовима, али који му ипак није до сада представљао централну тему за разматрање. Аутор се, наиме, у већини досадашњих радова бавио проблемима православне теологије и учења хришћанске цркве, али се већ у *Хришћанима у свету*, а нарочито у својој новијој књизи *Култура религије,* више заинтересовао за проблеме међурелигијске комуникације и начина како се треба опходити према иноверницима, уважавајући њихова религијска убеђења, али не одустајући од сопствених. Његова садашња интересовања и рад се, дакле, односе на културолошко сагледавање религијских система у циљу конкретније друштвене и научне ангажованости и стручне анализе религијске мисли.

И ова најновија књига има сличан задатак, а то је „тражење добрих решења која омогућавају суживот у различитостима“. Професор Стојановић образлаже своје намере у уводним напоменама, где, између осталог, каже: „Примарна намера ове књиге је управо то да се кроз елементарни увид у различите религијске системе подстакне стваралачко трагање за смислом“, зато што „незнање о другоме доводи до бесмислених предрасуда, док упознавање с њим и уважавање његове стваралачке богодароване слободе подстиче живу комуникацију. [...] Увид

у различите начине веровања омогућава нам добро расуђивање о свему и стварно разумевање свакога човека“. Вртоглави развој савремене светске цивилизације, свакодневни контакти са разним особама, које нису исте као ми, ни по свом матерњем језику, националној припадности, а ни по својој вероисповести, наводи нас да што боље упознамо оног другог, како би га боље разумели и како би на тај начин могли да лакше међусобно комуницирамо. Јер, како сам аутор каже, „то је потреба коју захтева савремени живот у свим својим манифестацијама где је неизбежна мултиетничност и мултикултуралност“.

Након уводних разматрања, која се односе на религијско веровање као организованог система и из којих сазнајемо, између осталог, и један необично интересантан податак – да у свету данас постоји око 10 000 различитих религија, аутор приказује и неколико најзаступљенијих предлога класификације религијских система, не опредељујући се по сваку цену ни за један, зато што је „тешко направити тачну хронолошку табелу религијских система, јер у свим временима сапостоје различити облици религиозности“.

Следи приказ архаичких облика монотеизма, затим библијског – старозаветног монотеизма, за који се, како сматра аутор, са сигурношћу може рећи да је то била вера у Једнога Бога, да ту већ постоје одређене назнаке на којима се могу темељити претпоставке о евентуалној вери у Свету Тројицу, којој су прилазили са одређеном дозом опреза, имајући у виду чињеницу да се тај старозаветни монотеизам налазио у непосредном додиру с политеистичким тенденцијама суседних народа, те да верници не доведу у везу веру у Свету Тројицу са многобоштвом. Разматрање месијанске идеје, које следи у наставку текста, представља увод у опширан приказ хришћанства, као најраспрострањеније светске религије, којој се у самом раду и посвећује највећа пажња и даје највећи простор. Поред опширног историјског прегледа развоја хришћанства, где је дужна пажња посвећена и делатности Исуса Христа и његових апостола, те рађању хришћанске цркве, прогонима првих хришћана од стране римских власти, одржавању васељенских сабора, расколу у цркви и неким другим детаљима од великог значаја за развој хришћанске цркве, дате су и догматске основе ове религије, а посебна пажња је посвећена православљу, и у оквиру њега, српском православљу и самом историјату и уређењу Српске православне цркве, зато што се разумевање других религија и поштовање различитости не може остварити без доброг познавања сопствене религије и верске организације којој припадамо. Наравно, аутор не заобилази ни римокатоличку цркву и њен значај у историји светских религија, основе римокатоличког вероучења и папизам као најбитнију карактеристику римокатолицизма, улогу монашких редова, међу којима су језуити, доминиканци, фрањевци и други. Од осталих хришћанских верских заједница, Љубивоје Стојановић описује, у краћим цртама, гркокатолике и старокатолике, да би, затим, прешао на протестантизам, посвећујући дужну пажњу доктрини Мартина Лутера, али и неким другим протестантским учењима, првенствено Цвинглијевој и Калвиновој реформацији, англиканској цркви, антитринитарцима, као и другим протестантским и неопротестантским учењима, која су се појавила у

новије време, а међу којима су назаренство, баптизам, адвентизам. И, свакако, у овом мозаику хришћанских учења, аутор тражи и испитује могућности и потребе хришћанског јединства, где, с правом, констатује да је неоспорна велика различитост вероучења хришћанских цркава, заједница и деноминација, али да је дијалог могућ и потребан, и то не само међухришћански, него и међурелигијски уопште, наглашавајући на тај начин још једном главну поруку ове књиге. У том смислу, питање екуменизма, његовог значаја и перспективе, заузима значајно место у даљим разматрањима професора Стојановића.

У наставку су приказане остале светске монотеистичке религије - новојудејство, ислам, као најмлађа монотеистичка религија, која заиста заузима значајно место у историји светских религија, па Заратустрина религија, односно религија старих Иранаца, затим сикизам, религија народа са простора Пакистана и северозападне Индије, да би у наставку био дат и приказ главних политеистичких религија, од којих је хиндуизам најзначајнији и са највећим бројем верника, као трећа светска религија по броју припадника. Дужна пажња је посвећена и другим религијама – ведизму, браманизму, џаинизму, будизму, те другим религијама Далеког истока, као што су таоизам, конфучијанизам, ламаизам, кинески будизам, шинтоизам, зен будизам, а затим и ишчезлим политеистичким религијама, које су играле значајну улогу у праскозорју људске историје (староегипатска, асирско-вавилонска, старогрчка, римска, келтска, старогерманска религија). Као посебан наслов издвојена је, сасвим оправдано, религија старих Словена, чији се остаци и данас назиру у традицијама и обичајима српског и других словенских народа. Овај опсежан приказ светских религијских система завршава се оним најегзотичнијим – афричким и америчким религијама и, најзад, религијама народа Аустралије и Океаније.

Закључак ове заиста вредне монографије потврђује све оно што је аутор желео да прикаже кроз цео рад. Зато ћемо и овај приказ завршити једном од главних порука монографије *Религијски системи* аутора Љубивоја Стојановића, коју искрено препоручујемо читаоцима: „Упознавати што више и што боље различите религијске системе значи желети изграђивати бољи свет и смисленије живљење једних са другима, а не само једних поред других“.

Снежана Ритер
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 014.3:37
Примљен: 28. V 2012.
BIBLID 0553–4569, 58 (2012), 2, p. 358–389.

БИБЛИОГРАФИЈА ЧАСОПИСА "*ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ*" (1995-2000)

Прва свеска часописа *Педагошка стварност* је објављена марта месеца 1955. године. Од тада, одабиром квалитетних радова, Часопис остварује значајан допринос научном и теоријском развитку педагогије у нашој земљи.

Опредељење досадашњих редакција је да *Педагошка ставрност* буде штампана ћироилицом, те је, сходно томе, ова библиографија штампана ћирилицом и уређена азбучно. Уређена је по рубрикама, онако како је то урађено у свескама Часописа. У оквиру рубрика, наслови су уређени такође азбучно. На крају библиографије урађен је азбучно уређен регистар аутора.

1995.

АНАЛИЗЕ И ОСВРТИ

1. Васпитно-образовни циљеви и друштвено-моралне вредности / Јован Ђорђевић. – Год 41, бр. 5/6 (1995), стр. 223-232.
2. Интердисциплинарне везе у студијама педагогије и психологије/ Радован Грандић, Оливера Гајић. – Год 41, бр. 1/2 (1995), стр. 3-16.
3. Педагогија и идеологија / Стипан Јукић. – Год. 41, бр. 3/4 (1995), стр. 121-127.
4. Уз јубилеј проф. др Славка Крклјуша / Радован Грандић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 462-463.
5. Четрдесетогодишњи допринос *„Педагошке стварности“* развоју педагошке теорије и васпитне праксе / Радмило Достанић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 451-462.

АНДРАГОГИЈА

6. Психоаналитички приступ у образовању одраслих / Милка Ољача. – Год 41, бр. 1/2 (1995), стр. 106-111.

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

7. Даровити између теорије и праксе / Виорика Пасер. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 575-579.

8. Детермиманте социјалне функције наставника / Светлана Костовић. – Год. 41, бр. 1/2 (1995), стр. 32-37.
9. Детерминанте става и учешћа у спортско-рекреативним активностима / Млађен Галић. – Год. 41, бр. 3/4 (1995), стр. 136-148.
10. Малолетничка делинквенција у нашој средини / Невенка Петровић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 571-574.
11. Међузависност теорије и праксе у модерним облицима едукације наставника / Миле Илић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 557-564.
12. Мењање односа ученика према настави / Љубица Продановић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 565-570.
13. Могућности индивидуализације васпитних поступака у раду са одређеним категоријама ученика / Биљана Вујасин. – Год. 41, бр. 1/2 (1995), стр. 38-42.
14. Наставник у очима ученика / Јелена Пигер-Киш. – Год.41, бр. 5/6 (1995), стр. 248-254.
15. Однос педагошке теорије и праксе – проблеми уопштавања и улога наставника / Јован Ђорђевић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 550-556.
16. Погледи средњошколаца на другарство и пријатељство / Радован Грандић. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 365-373.
17. Психолошко–дидактичка улога наставника у групном облику наставног рада / Коста Воскресенски. – Год. 41, бр. 3/4 (1995), стр. 149-154.
18. Саопштавање педагошког искуства за потребе унапређивања васпитно-образовне праксе / Никола С. Спајић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 580-585.
19. Студенти о глобалним циљевима и погледима на свет, о васпитним узорима и утицајима на младе / Светислав Стојаков. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 539-549.
20. Улога наставника у савременој школи / Светлана Костовић. – Год. 41, бр. 5/6 81995), стр. 243-247.
21. Ученикова слика о себи и његова мотивисаност за учење / Јасмина Шестак. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 586-596.
22. Ученичка задруга пред новим изазовима / Милован Ђиришић. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 374-386.
23. Улога школског педагога у трансферу теоријских сазнања / Снежана Ружић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 597-600.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

24. Анализа грешака међујезика / Јелисавета Шафрањ. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 644-652.
25. Вредновање и оцењивање ученика у настави физичког васпитања / Радован Грандић, Рита Шпајзер. – Год. 41, бр. 3/4 (1995), стр. 167-173.

26. Играчке и игре у Змајевој поезији за децу / Љубица Дотлић. – Год 41, бр. 5/6 (1995), стр. 271-285.
27. Индивидуализација наставе у теорији и пракси / Мара Ђукић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 601-604.
28. Индивидуална комплексност у наставној пракси / Грозданка Гојков. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 605-608.
29. Језичка вештина слушања и разумевања говора у настави страног језика / Јелисавета Шафрањ. – Год 41, бр. 1/2 (1995), стр. 58-65.
30. Кроз текст и кроз вежбе у настави страних језика / Бојана Петрић. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 394-399.
31. Когнитивни стил у функцији индивидуализације дидактичких инструкција / Грозданка Гојков. – Год 41, бр. 5/6 (1995), стр. 263-270.
32. Могућности примене програма PC GLOBE 5.0. у настави географије за VI разред основне школе / Јован Ромелић, Слободан М. Марковић. – Год 41, бр. 3/4 (1995), стр. 173-180.
33. Наставни план и програм између мита и (педагошке) стварности / Данило Небригић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 631-639.
34. Нека питања методичког образовања учитеља / Анђа Стојановић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 640-643.
35. Неки аспекти односа дидактичке теорије и наставне праксе / Душан Ристановић, Јелица Мијаиловић. – Год. 40, бр. 9/10 (1995), стр. 529-538
36. Од литерарног мотива до пјесничке слике / Бранко Јевтић. – Год 41, бр. 3/4 (1995), стр. 155-166.
37. Перспективе коришћења рачунара у основним школама / Данимир Мандић. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 400-408.
38. Прилози проблемској настави (индивидуализација проблем-задатака) / Мара Ђукић. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 387-393.
39. Проблематика избора материјала за подручје вајања у основној школи / Миомира Благојевић. – Год 41, бр. 3/4 (1995), стр. 190-196.
40. Проблеми повезивања теорије и праксе у настави / Славко Кркљуш. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 464-470.
41. Проблеми повезивања теорије и праксе у пројектовању дидактичких софтвера / Коста Воскресенски. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 627-630.
42. Стручно-методичке грешке у реализацији програма математике у основној школи / Раде Козар. – Год 41, бр. 3/4 81995), стр. 181-189.
43. Стваралачко учење и доживљај уметничког текста (приказ часа) / Снежана Ружић. - Год. 41, бр. 1/2 (1995), стр. 75-81.
44. Теорија и пракса рачунарског софтвера у настави и учењу математике / Ђорђе Надрљански, Велимир Сотировић, Душан Липовац. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 609-626.
45. Учење учења у настави (како користити литературу) / Стипан Јукић. – Год. 41, бр. 1/2 (1995), стр. 43-57.

46. Усвајање вокабулара у настави енглеског језика / Јелисавета Шафрањ. – Год 41, бр. 5/6 (1995), стр. 304-310.
47. Усвајање појмова у настави и индивидуалне разлике ученика / Мара Ђукић. – Год 41, бр. 5/6 (1995), стр. 255-262.
48. Физичка развијеност и физичке способности студенткиња I године Педагошке академије „Жарко Зрењанин“ у Сомбору, школске 1991/1992 године / Душан Родић. – Год. 41, бр. 1/2 (1995), стр. 82-89.
49. Хабео и егзистенцијалне реченице са глаголом имати у мађарско-српском двојезичју / Нада Арсенијевић. – Год. 41, бр. 1/2 (1995), стр. 66-74.
50. Школска интерпретација народне бајке за децу *Чардак ни на небу ни на земљи* / Бранко Јевтић. – Год 41, бр. 5/6 (1995), стр. 286-303.

ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

51. Функција и ефекти квалификационог испита / Олга Плавшић, Душанка Шубарић. – Год. 41, бр. 3/4 (1995), стр. 197-208.

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

52. Оптерећење традицијом: „Црна педагогија“ / Андреас Флитнер. – Год 41, бр. 5/6 (1995), стр. 322-330.
53. Оптерећење традицијом: „Црна педагогија“ (II) / Андреас Флитнер. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 431-441.

IN MEMORIAM

54. Др Владимир Радашин / Стипан Јукић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 682-683.

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

55. Допринос Вићентија Ракића развоју педагошке мисли у Србији / Радмило Достанић. – Год. 41, бр. 3/4 (1995), стр. 115-120.
56. Значај националне историје школства и педагогије за унапређивање наставе / Драго Пантић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 653-660.
57. Критика Хербартове педагогије-основа реформних покрета у Србији почетком XX века / Радмило Достанић. – Год 41, бр. 3/4 (1995), стр. 209-214.
58. Различита схватања концепције радне школе у европској педагошкој мисли / Оливера Гајић. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 335-352.
59. Скица Аристотелових схватања о жени, породици и васпитању жена / Светозар Дунђерски. – Год 41, бр 3/4 (1995), стр. 214-218.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

60. Библиографија *Педагошке стварности* од 1990. до 1994. године са регистром имена / Радован Грандић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 669-682.
61. Др Стипан Јукић: *Учење учења у настави* / Грозданка Гојков. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 419-422.
62. Др Грозданка Гојков: *Когнитивни стил у дидактици* / Виорика Пасер. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 423-427.
63. Уџбеници руског језика у универзитетској настави / Дојчил Војводић. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 428-430.

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

64. Акциона истраживања и њихов значај за педагошку теорију и праксу / Босиљка Ђорђевић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 481-487.
65. Друштвена средина као чинилац и детерминанта развоја интересовања / Јелена Ђерманов. – Год 41, бр. 5/6 (1995), стр. 233-242.
66. Модернизам и постмодернизам - скица за разумевање модернистичких и постмодернистичких дела у програмима књижевности за средњу школу / Миленко Сташевић. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 353-364.
67. Наука о васпитању – утопија или стварност? / Милица Андевски. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 523-528.
68. Неки битни аспекти оспособљавања за самообразовање у основношколској настави и учењу / Светозар Дунђерски. – Год. 41, бр. 1/2 (1995), стр. 25-31.
69. Неки узроци раскорака дидактичке теорије и наставне праксе и могућности њиховог превазилажења / Стипан Јукић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 488-495.
70. Несклад између прокламованог и стварног положаја ученика у васпитно-образовном процесу / Љубо Каурин. – Год. 41, бр. 1/2 (1995), стр. 17-24.
71. Објективне и субјективне тешкоће увођења наставних иновација / Раденко Круљ. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 496-499.
72. Образовање, екологија, комуникација / Милица Андевски. – Год. 41, бр. 3/4 (1995), стр. 128-135.
73. Образовање и васпитање националних мањина на страницама *Педагошке стварности* / Михаило Палов. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 471-474.
74. Разлози који условљавају слабу повезаност теорије и праксе у настави / Недељко Трнавац. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 475-480.
75. Теорија и пракса у образовању просветних радника / Никола Томашев. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 500-516.
76. Теорија и пракса у педагогији – како и зашто? / Исидор Граорац. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 517-522

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

77. Развојни смисао дечјих игара / Емил Каменов. – Год. 41, бр. 7/8 (1995), стр. 409-418.
78. Систематизација и организација вежбе и игре лоптом у физичком васпитању деце предшколског узраста / Ема Карвак. – Год 41, бр. 5/6 (1995), стр. 311.321.

ПСИХОЛОГИЈА

79. Неке детерминанте способности фонемске сегментације речи / Лајош Генц, Јасмина Коџопељић. – Год 41, бр. 1/2 (1996), стр. 90-105.
80. Психолошка сазнања о настави и наставна пракса у школи / Бранка Павловић. – Год. 41, бр. 9/10 (1995), стр. 661-669.

1996.

АНДРАГОГИЈА

81. Еколошка свест одраслих и њен развој / Милица Андевски. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 92-109.
82. Еколошка свест-потреба или луксуз / Милица Андевски . – Год. 42, бр. 3/4 (1996), стр. 205-217.
83. Породична социјализација и развој еколошке свести / Милица Андевски. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 597-518.

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

84. Интерперсоналне вредности наставника основне школе / Небојша Мајсторовић. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 564-578.
85. Наставник и процес креирања социо-емоционалне климе у одељењу / Милка Ољача. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 410-418.
86. Неке од најчешћих наставничких језичких грешака / Милан Баковљев. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 419-430.
87. Сарадња школе и породице ученика који понављају разред / Александар Стојановић. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 578-586.
88. Српске народне пословице у васпитању / Милан Баковљев. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 271-275.
89. Став, ангажовање и спертско-рекреативни садржаји / Млађен Б. Галић. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 38-47.
90. Теоријски приступ истраживању иновираних садржаја матерњег језика и књижевности и музичке културе у неговању и развијању личности младих / Радован Грандић, Оливера Гајић. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 553-563.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

91. Алгоритам за прелазак из једног бројевног система у други употребом Горнеове шеме / Раде Козар. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 460-467.
92. Демонстрација наставних активности у обуци будућих наставника страног језика / Бојана Петрић. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 166-170.
93. Значај интерперсоналних односа у настави / Ненад Сузић. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 276-287.
94. Изучавање ефикасности програмиране наставе у обради апстрактног градива хемије / Радивој Николајевић. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 155-165.
95. Индивидуализација у наставној пракси / Стипан Јукић, Првослав Јанковић. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 48-60.
96. Комуникативни приступ у настави страног језика / Јелисавета Шафрањ. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 468-475.
97. Мултимедијски систем као фактор рационализације наставе у средњој електротехничкој школи / Горан Јововић. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 441-459.
98. Неки педагошки и психолошки аспекти једног информатичког модела оцењивања ученика / Драган Ацкета, Лазар Гостојић. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 61-74.
99. Ниво оспособљености наших учитеља за индивидуализацију наставе / Првослав Јанковић, Стипан Јукић. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 431-440.
100. Образовни ефекти програмираног учења по моделу етапног формирања умних радњи (резултати микро истраживања) / Михаило Весковић. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 287-293.
101. Семантизација лексике помоћу синонима у настави страног (руског) језика / Вучина Раичевић. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 587-594.
102. Утицај различитих метода почетног читања на читање са разумевањем / Весна Вучковић. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 74-79.

ЕКОЛОГИЈА

103. Педагошко-психолошки аспекти оспособљавања за заштиту животне средине / Ристо Прентовић. – Год. 42, бр. 3/4 (1996), стр. 146.154.

ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

104. Израз емотивног односа ученика према школи – представљен цртежом / Весна Радуловић. – Год. 42, бр. 3/4 (1996), стр. 185-189.
105. Језичке игре за усвајање садашњег времена у енглеском језику у V разреду основне школе / Ерика Тоболка. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр.315-324.

106. Место и улога практичне наставе у стручној школи / Весна Радуловић. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 300-308.
107. Млади и токсикоманија (I) / Бранка Павловић. – Год. 42, бр. 3/4 (1996), стр. 171-179.
108. Млади и токсикоманија (II) / Бранка Павловић. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 293-299.
109. Моделовање у сврху међусобног деловања теорије и праксе у психопедагошком високом образовању / Бранко Ракић. – Год. 42, бр. 3/4 (1996), стр. 179-185.
110. Моје педагошке цртице / Остоја Живковић. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 309-314.
111. Моје педагошке цртице / Остоја Живковић. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 595-606.
112. Остваривање права детета у школи / Снежана Бабић-Кекез. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 607-614.
113. Развој културе писменог изражавања и оцењивања писмених задатака ученика / Мирослав Првуловић. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 615-620.

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

114. Разрада основа наставног процеса / К. Н. Волков. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 673-687.

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

115. Ј. А. Коменски – од теозофије до утопије, преко образовања / Зорослав Спевак. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 325-332.
116. „...Највећи човек школски у Срба...“ / Радмило Достанић. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 3-18.
117. Теодор Јанковић-Миријевски / Радмило Достанић. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 476-482.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

118. Властита „формула“ неуспеха – др Босиљка Ђорђевић: *Даровити ученици и (не) успех* / Грозданка Гојков. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 533-535.
119. Др Владимир Ерцег: *Диференцирана разредна настава* / Љубо Каурин. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 666-668.
120. Др Мара Ђукић: *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе* / Љубо Каурин. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 361-366.
121. Др Милан Баковљев: *Статистика у педагошким истраживањима* / Раде Родић. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр.530-532.

122. Др Милутин Ђорђевић и сарадници: *Како успешно васпитавати – педагогија и психологија за родитеље* / Ђуро Поповић. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 366-368.
123. Др Првослав Јанковић: *Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља* / Стипан Јукић. – Год. 42, бр. 3/4 (1996), стр. 226-228.
124. Ибоја Гера и Љубица Дотлић: *Приручник за подстицање дечјег самопоштовања* / Исидор Граорац. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 669-672.
125. Настава историје / Мирко Митровић. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 127-128.
126. Сведочење деце о рату / Марина Арсеновић-Павловић. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 129-132.

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

127. Даровити ученици и неуспех / Босиљка Ђорђевић. – Год. 42, бр. 3/4 (1996), стр. 135-145.
128. Званично и незванично образовање / Драган Коковић. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 541-552.
129. Још једном о „веку детета“ крајем XX века / Оливера Гајић. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 386-400.
130. Латинске сентенције у васпитању / Милан Баковљев. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 19-23.
131. Летопис школе – нека искуства и дилеме / Радмила Миловић. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 401-409.
132. Мотивација и ставови ученика гинмазије према учењу и настави енглеског језика / Јелисавета Шафрањ. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 24-37.
133. Општељудске вредности на крају институционалног образовања / Светислав Стојаков. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 253-270.
134. Проблеми породичног васпитања и њихов утицај на васпитање деце / Радован Грандић, Слободанка Чарнојевић. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр.373-385.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

135. „Није могуће припремити дете за нешто а не задати програм...“ или неспоразуми око Основа Програма предшколског васпитања / Исидор Граорац. – Год. 42, бр. 3/4 (1996), стр. 189-196.
136. Повезивање књижевности са другим уметностима у дечјем вртићу / Емил Каменов. – Год. 42, бр. 3/4 (1996), стр. 196-204.
137. Присуство металингвистичких способности код деце касног предшколског узраста / Јасмина Коџопељић. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 483-493.
138. Схватање функције дечјих јаслица у свету око нас / Весна Цолић. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 339-349.

139. Тумачење доживљаја као исходиште интерпретације књижевног текста на предшколском узрасту / Љубица Дотлић. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр. 494-506.
140. Тумачење доживљаја као исходиште интерпретације књижевног текста на предшколском узрасту (II)/ Љубица Дотлић. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 631-646.
141. Улога породице у васпитању детета раног узраста / Јадранка Никић. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 621-630.
142. Црна миса / Емил Каменов. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 333-338.
143. Шта треба поправити у „Предлогу основа програма предшколског васпитања и образовања“ / Емил Каменов. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 80-91.

ПСИХОЛОГИЈА

144. Заблуде и веровања у учењу / Томислав Ђурић. – Год. 42, бр. 7/8 (1996), стр.519-529.
145. Истраживање сличности и разлика међу половима (I) / Урош Младеновић. – Год. 42, бр. 3/4 (1996), стр. 217-225.
146. Истраживање сличности и разлика међу половима (II) / Урош Младеновић. – Год. 42, бр. 5/6 (1996), стр. 350-360.
147. Каноничке релације фиксација либида мерених скалом FR -2 и комплекса инфериорности мерених скалом COMPIN / Милка Штрбац, Бранислав Косановић, Александар Васић. – Год. 42, бр. 9/10 (1996), стр. 647-665.
148. Релације фиксације либида мерених скалом ФР-2 и инфантилне инфериорности мерене скалом ИНИН-2 / Милка Вишекруна, Александра Трогрлић, Александар Васић. – Год. 42, бр. 1/2 (1996), стр. 110-126.

ХРОНИКА

149. Проф. др Радмило Достанић-65 година живота / Радован Грандић. – Год. 42, бр. 3/4 (1996), стр. 229-242.

1997.

АНДРАГОГИЈА

150. Детерминанте еколошке свести / Милица Андевски. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 454-468.
151. Еколошка свест – шта је то? / Милица Андевски. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 130-142.

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

152. Допринос ученичке задруге у остваривању васпитно-образовних задатака школе / Милован Ђуришић. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 728-744.
153. Интересовања ученика и савремени концепт вредновања рада школе / Јелена Ђерманов. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 719-728.
154. Неуспех ученика у школи и карактеристике породица из којих потичу / Александар Стојановић. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 47-56.
155. Теоријски приступ истраживању улоге иновираниг садржаја матерњег језика и књижевности и музичке културе у неговању естетске културе и развијању личности младих (II) / Радован Грандић, Оливера Гајић, Слађана Марковић. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 703-718.
156. Школа и њен значај у социјализацији ученика / Радован Грандић. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 550-562.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

157. Више простора за просторно представљање и просторно мишљење / Никола С. Спајић. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 77-90.
158. Дидактичка истраживања у знаку саморефлексије / Грозданка Гојков. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 779-786.
159. Дидактичке иновације и наставник / Мара Ђукић. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 745-752.
160. Зашто је потребно изучавати елементе нумеричке математике у настави / Мирко Дејић. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 562-573.
161. Критичке опсервације о „узорним“ методичким моделима за наставне часове анализе књижевног дела / Мирослав Првуловић. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 225.
162. Менторе практичне наставе на наставничке факултете / Стипан Јукић. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 57-66.
163. Савремена педагошка технологија и креативност детета/ученика са посебним освртом на даровите / Љубо Каурин. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 67-76.
164. Утицај наставе помоћу компјутера на флексибилност ученичког знања хемије / Мира Сегединац, Ружа Халаши, Тибор Халаши. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 753-769.
165. Формирање појмова у настави / Стипан Јукић. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 770-778.
166. Циљ наставе као чинилац положаја и активности ученика у васпитно-образовном раду / Љубо Каурин. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 787-798.

ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

167. Анализа реализације наставних програма хемије у основној школи / Мирјана Сегединац, Милева Максимовић. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 91-99.
168. Васпитање ученика у домовима / Босиљка Ђорђевић. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 349-358.
169. Вредносне оријентације средњошколаца и њихово опажање вредновања одраслих / Рајна Божић. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 661-667.
170. Интерактивне методе обуке у раду са родитељима / Весна Цолић. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 266-270.
171. Коришћење уџбеника у настави / Снежана Бабић-Кекез. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 504-510.
172. Нови облици сарадње породице и вртића / Гордана Малбашки, Бисерка Вуњак Спасојевић, Душанка Росић, Зорица Лаковић, Славица Бјељац. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 279-290.
173. Погрешно поимање „својства“ еквивалентних неједначина / Раде Козар. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 657-660.
174. Превентивно-психолошке радионице о проблемима наркоманије / Бранка Павловић. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 469-480.
175. Примена метакогниције и стратегијског трансфера у настави српског језика у VIII разреда / Наташа Ћурчић, Мирјана Ковачевић. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 855-865.
176. Примена програмиране наставе у настави познавања друштва / Рајка Чабрило, Милена Пандуров. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 846-854.
177. Развијање интереса за математику / Мирко Дејић. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 250-265.
178. Развијање хуманих односа међу половима код ученика VIII разреда основне школе / Слађана Марковић. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 481-503.
179. Рационалан број у позиционом бројном систему / Раде Козар. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 271. 278.
180. Утицај породице на развој нивоа аспирације код младих / Слађана Марковић. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 829-845.
181. Фактор мотивације у учењу страних језика / Вучина Раичевић, Снежана Инђић. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 239-249.
182. Фактори образовних постигнућа студената учитељских факултета / Весна Вучковић. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 100-115.

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

183. Историја цивилизације / Вил Дјурант. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 157-171.

IN MEMORIAM

184. Проф. др Вујо Кнежевић / Стипан Јукић. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 341-344.

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

185. Живот, положај и васпитање жена у античком Риму / Светозар Дунђерски. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 799-812.
186. J. A. Коменски – панхармонија и синкрезија / Зорослав Спевак. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 300-310.
187. Педагошко наслеђе Срба у Војводини / Радмило Достанић. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 116-129.
188. Писменост и образовање старих Египћана / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 589-608.
189. Писменост и образовање у Месопотамији / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 400-412.
190. Први врховни школски надзорник / Радмило Достанић. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 589-608.
191. Хомер и Хесид као васпитачи – два погледа на жену / Светозар Дунђерски. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 291-299.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

192. Дидактичко-методичке предности нове школске табле за разредну наставу / Христифор Ранчић. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 511-514.
193. Др Јован Ђорђевић: *Морално васпитање – теорија и пракса* / Виорика Пасер. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 333-335.
194. Др Миле Ненадић: *Нови дух образовања* / Светлана Шпановић. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 864-968.
195. Др Радмило Достанић: Натошевићеви непознати списи / Зорослав Спевак. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 676-678.
196. Др Радован Грандић: *Теорија физичког васпитања* / Љубо Каурин. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 668-675.
197. Настава језика помоћу рачунара – Martha C. Pennington: *Teching Languages With Computers* / Ерика Тоболка. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 336-340.
198. Самосвојна и модерна технологија – др Милка Андрић: *Методички прилази књижевноуметничком делу* / Жарко Бабић. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 153-156.

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

199. Акцентуација неких основних педагошких термина / Милан Баковљев. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 359-366.
200. Екологија и религија / Милан М. Мишковић. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 540-549.
201. Етика и педагогија / Миленко Перовић. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 519-528.
202. Закони, законитости и принципи и теорији васпитања / Радован Грандић, Оливера Гајић. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 27.46.
203. Комуникација – детерминанта педагошке реформе школе / Светлана Костовић, Јелена Ђерманов. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 695-702.
204. Културни идентитет и интеркултурно образовање / Драган Коковић. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 214-224.
205. Материнство у грађанском друштву / Гордана Трипковић. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 194-205.
206. Методолошки, религијски и предајни аспект жртвовања и саможртвовања у Његошевом књижњвном дјелу / Радомир В. Ивановић. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 685-694.
207. Питања и задаци у функцији неговања мисаоних активности ученика у елаборатима наставника / Стипан Јукић, Оливера Гајић. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 367-386.
208. Претпоставке о будућности и могући одговори школе / Недељко Трнавац. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 529-539.
209. Рат и млади (I) / Босиљка Ђорђевић. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 5-17.
210. Рат и млади (II) / Босиљка Ђорђевић. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 177-194.
211. Традиција у делима претеча српске социологије / Милан Трипковић. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 206-213.
212. Традиционализам као чинилац распада Југославије / Милан Трипковић. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 17-26.
213. Учење решавањем проблема у настави компјутера / Коста Воскресенски, Миодраг Гвозденов. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 387-399.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

214. Ефекти подстицања стваралаштва код деце предшколског узраста / Ненад Адамов. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 617-629.
215. Игра као потреба, учење као забава / Живадина Исаковић. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 430-436.
216. Индекс адаптивности као показатељ квалитета и ефикасности васпитања деце раног узраста / Јадранка Никић. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 413-429.
217. Нова концепција васпитно-образовног рада са предшколском децом / Емил Каменов. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 311-319.

218. Основе програма предшколског васпитања и образовања за нови век / Милосав Петровић. – Год. 43, бр. 5/6 (1997), стр. 437-454.
219. Појам о Богу код предшколског детета / Тамара Прибишев. – Год. 43, бр. 9/10 (1997), стр. 813-828.
220. Руска народна књижевност за децу / Весна Цолић. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 609-616.
221. Специфичности васпитно-образовног рада у мешовитим групама деце предшколског узраста / Светлана Шпановић. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 320-326.

ПСИХОЛОГИЈА

222. Деца, смрт, туговање / Нила Капор-Стануловић. – Год. 43, бр. 3/4 (1997), стр. 327-332.
223. Локус контроле – унутрашња насупрот вањској усмјерености / Петар Стојаковић. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 630-646.
224. Структурализам – схватање Жана Пијажеа / Марија Зотовић. – Год. 43, бр. 1/2 (1997), стр. 142 152.
225. Факторска структура школских оцена ученика завршног разреда основне школе / Невена Лисица, Татјана Настасић, Александар Васић. – Год. 43, бр. 7/8 (1997), стр. 647-656.

1998.

АНДРАГОГИЈА

226. Утицај средстава масовних комуникација на развој еколошке свести / Милица Андевски. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 783-793.

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

227. Пол као детерминанта успеха ученика / Радмила Николић. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 20-30.
228. Потребе и могућности самоваспитања ученика / Марко Дмитровић. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 43-62.
229. Резултати испитивања образовних ефеката при варирању методских облика вођења ученика на сталној поставци Музеја Војводине / Јована Милутиновић. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 198-212.
230. Школа и развој еколошке свести / Милица Андевски. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 31-42.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

231. Активност ученика у процесу усвајања појмова у настави / Радован Антонијевић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 737-749.
232. Дидактичност у Змајевим Песмама за децу / Будимир Марин. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 96-102.
233. Диктирање као вид рецептивности у настави / Стипан Јукић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 710-722.
234. Евалуација и проблем школских оцена / Јован Ђорђевић. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 63-74.
235. Ефикасност различитих модела дворазредне комбинације / Крстивоје Шпијуновић. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 213-225.
236. Когнитивни стил даровитих ученика у настави хемије / Мирјана Сегединац, Слађана Срданов. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 75-95.
237. Комуникативни приступ настави енглеског језика, као страног, на нивоу наставе / Јелена Јовановић. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 553-566.
238. Материјално-технички ресурси школе и иновације у настави / Мара Ђукић. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 723-731.
239. Неке психолошке претпоставке за методике основношколских предмета / Босиљка Ђорђевић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 691-709.
240. Превођење и настава страног језика – употребе и злоупотребе / Љиљана Мркшић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 750-756.
241. Прикази методичке праксе у просветним листовима и педагошким часописима и унапређивање васпитно-образовног рада / Никола С. Спајић. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 103-108.
242. Припремање наставника за наставни час / Стипан Јукић. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 361-370.
243. Проблеми дидактичких истраживања (методолошке могућности и ограничења) / Грозданка Гојков. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 732-736.
244. Селекционисање узорака за оцењивање рукописа ученика / Недељко Трнавац. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 529-540.
245. Статус „мисаоне активизације ученика“ у настави књижевности / Мирослав Првуловић. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 567-573.
246. Тежина тела у допунској уџбеничкој литератури за физику седмог разреда / Нада Станчић. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 226-238.
247. Тест у настави музичке културе / Славко Гајић. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 391-405.
248. Утицај наставе помоћу компјутера на способност учења хемије / Мирјана Сегединац. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 371-390.
249. Читање и писање у настави енглеског језика, као страног, на нивоу наставе / Мирјана Прица. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 541-552.

ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

250. Адаптивни проблеми ученика при преласку са разредне на предметну наставу / Нада Керкез. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 296-309.
251. Вртић у акцији за остваривање дечјих права / Софија Ациган. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 618-622.
252. Истраживања вредностии аспеката квалитета и ефикасности васпитања и образовања у нас / Светислав Стојаков. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 173-185.
253. Подстицање комуникације и игре у двојезичним срединама / Илона Прусина. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 469-472.
254. Подстицање развоја дечјег самопоштовања / Сандра Башић-Палковић. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 310-313.

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

255. Психолошке чињенице и теорија вредности / Абрахам Х. Маслов. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 639-652.

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

256. Брак, породица и деца у светлу Хамурабијевог законика / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 115-124.
257. Васпитач принцеза Хуан Луис Вивес / Светозар Дунђерски. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 585-593.
258. „Велика дидактика“ Ј. А. Коменског / Зорослав Спевак. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 424-436.
259. Византијски универзитет / Вера Јанићијевић. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 406-423.
260. Дидактичка схватања Коменског – дидактика као механика / Зорослав Спевак. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 109-114.
261. Еколошке активности / Катарина Цибула. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 473-476.
262. Плутарх о браку, породици, женама и њиховом васпитању / Светозар Дунђерски. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 239-248.
263. Почеци образовања Срба у Аустријској царевини / Радмило Достанић. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр.574-584.
264. Слободно васпитање као правац у педагогији / Јована Милутиновић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 767-782.
265. Схватања о васпитању жена у педагошким учењима прошлости / Светозар Дунђерски. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 757-766.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

266. Враћање природи – др Иван Зански: *Настава у природи* / Милутин Данојлић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 829-831.
267. Доброслав Трипковић: *Буквар човекољубља* / Урош Младеновић. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 165-167.
268. Допринос научној обради наставе историје – др Здравко Делетић: *Прилози методици наставе историје* / Милован Обрадовић. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 480-483.
269. Др Милан Баковљев: *Ђорђе Натошевић – педагошка делатност и педагошка становишта* / Радмило Достанић. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 314-319.
270. Др Милан Баковљев: *Основи методологије педагошких истраживања* / Светислав Стојаков. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 477-479.
271. Значајан прилог националној историји просвете / Милован Обрадовић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 826-828.
272. Идентитет, хуманитет, плуралитет – Martin Žilínek: *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti* (Етос и формирање моралног идентитета личности) / Зорослав Спевак. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 623-626.
273. Извештај о остваривању пројекта стручног самоусавршавања / Емил Каменов. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 836-838.
274. Изворна методичка литература за васпитаче / Милосав Петровић. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 325-331.
275. Настајање – основ разумевања индивидуализације / Грозданка Гојков. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 320-324.
276. Осврт на књигу „Корак по корак 2“ / Ружица Поповић Трбушковић. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 627-638.
277. Савремени приступ изучавању наставе математике – др Вељко Вуковић: *Савремено учење математике* / Душан Ристановић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 832-835.
278. Стваралачка литетарна комуникација у разредној настави – Бранко Јевић: *Догађања књижевног дјела у разредној настави* / Никола С. Спајић. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 332-337.

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

279. Васпитачи предшколских установа пред новим изазовима / Милан М. Мишковић. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 186-197.
280. Граматичка структура и онтотеолошки смисао језика / Мишо Кулић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 661-679.
281. Еколошка васпитно-образовна и друштвена функција учитеља данас / Александар Ранчић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 680-690.

282. Особине доброг наставника / Милан Баковљев. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 517-528.
283. Програмске пјесме Алексе Шантића / Радомир В. Ивановић. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 503-516.
284. Стваралачки поступци у фантастичној прози Милована Глишића / Радомир В. Ивановић. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 5-19.
285. Структура наративне прозе Стефана Митрова Љубише / Радомир В. Ивановић. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 343-360.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

286. Мали истраживачки пројекти у раду предшколског педагога / Емил Каменов. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 149-257.
287. Пројекат стручног самоусавршавања / Емил Каменов. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 436-445.
288. Услови и начини евалуације предшколског програма / Емил Каменов. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 125-138.

ПСИХОЛОГИЈА

289. Животни сценарио у алкохоличарским породицама / Весна Гаврилов, Иван Јерковић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 817-820.
290. Запажања о примени Основа програма васпитно-образовног рада са предшколском децом / Гордана Петровић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 821-825.
291. Историја хипнозе и њен значај за проучавање мултиплицитета личности / Ђурђина Рук. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 459-468.
292. Истраживања у области метакогниције и њихов значај за развијање ефикасних стратегија и способности учења / Петар Стојаковић. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 594-608.
293. Организацијска култура и ангажовање људских ресурса / Бранислав Чукић, Небојша Мајсторовић, Мирјана Франческо. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 446-458.
294. Психологија успеха – Како да остваримо наше снове? / Снежана Миленковић. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 139-149.
295. Релације неких димензија личности и школског успеха у средњој школи / Тамара Тасић, Татјана Јевремов, Александар Васић. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 271-295.
296. Склоности даровитих ученика / Томислав Ђурић. – Год. 44, бр. 1/2 (1998), стр. 150-164.
297. Смрт ега, рађање духовности / Снежана Миленковић. – Год. 44, бр. 9/10 (1998), стр. 794-804.

298. Унапређивање партнерских односа кроз психотерапију (психоедукацију) / Снежана Миленковић. – Год. 44, бр. 3/4 (1998), стр. 258-271.

ХРОНИКА

299. Др Славко Крклјуш – поводом седамдесете годишњице живота / Мара Ђукић. – Год. 44, бр. 5/6 (1998), стр. 484-98.
300. Друштвена подршка даровитости / Наташа Струза. – Год. 44, бр. 7/8 (1998), стр. 653-655.

1999.

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

301. Дечја права и школа / Бошко Цветковић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 190-203.
302. Деца са посебним потребама и могућности њиховог третмана / Рада Којић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 612-619.
303. Здравствено просвећивање васпитача као фактор за формирање здравог потомства / Невенка Петровић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 185-189.
304. Мењати школу или наш однос према професији и деци / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 399-404.
305. Образовање и васпитање даровитих / Босиљка Ђорђевић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 584-599.
306. Потреба за педагошком компетенцијом / Милица Андевски, Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 600-611.
307. Процењивање успешности рада школе / Јован Ђорђевић. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 392-398.
308. Реализација програма превенције болести зависности и малолетничке делинквенције / Зденка Ивковић, Иванка Јеличић. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 24-36.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

309. Активно учење и формирање појмова у настави / Петар Стојаковић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 283-297.
310. Говорни чин и догађај у настави енглеског језика као страног / Јелисавета Шафрањ. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 445-456.
311. Дедуктивно закључивање у функцији развоја мишљења ученика у наставном процесу / Стипан Јукић. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 405-424.
312. Дидактика и посебне методике / Јован Ђорђевић. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 37-56.

313. Дидактичка стратегија примене информационе технологије у настави / Василије Дамјановић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 247-258.
314. Индукција у функцији активног стицања знања / Стипан Јукић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 204-223.
315. Иновативни подухвати у наставној технологији и промене положаја ученика у наставном процесу / Љубо Каурин. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 425-444
316. Испитивање неких фактора ученичке креативности у основношколској настави хемије / Мирјана Сегединац, Адријана Врцеља. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 57-71.
317. Конструкција и карактеризација теста за испитивање ученичке креативности у настави хемије / Мирјана Сегединац, Љубица Мијић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 620-633.
318. Мотивација у циљно-вођеном учењу / Ненад Сузић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 224-245.
319. Перспективе фронталног облика рада са ученицима / Бранко Родић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 651-666.
320. Примена реторичке анализе у настави енглеског језика као страног / Јелисавета Шафрањ. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 72-83.
321. Рад по узору и неговање ставралаштва / Бошко Цветковић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 634-642.
322. Развој и спутавање креативности / Мирослав Првуловић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 543-650.
323. Разматрање проблема затвореног методичког система / Мирослав Првуловић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 270-282.
324. Самоактуализација у процесу учења / Јована Милутиновић. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 457-485.
325. Увођење у основе музичке писмености / Славко Гајић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 259-269.
326. Утицај наставних метода на поједине категорије ученика у погледу њихове опште интелектуалне способности / Мирослав Кука. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 758-769.
327. Учење или разумевање / Бранко Родић. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 783-790.
328. Школска мотивација ученика / Зденка Ивковић. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 770-782.

ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

329. Адаптација ученика на живот у дому – услов успешног функционисања личности / Живкица Ђурђевић. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 816-826.
330. Критичка запажања ученика о традиционалној школи / Мирослав Првуловић. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 809-815.

331. Пословице, загонетке, и шале у настави вокабулара енглеског језика / Ерика Тоболка. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 124-132.
332. Праћење слободних активности у основној школи / Сташа Велисављев. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 323-331
333. Сарадња са породицом / Љиљанка Ристић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 312-322.
334. Ставови ученика о школи / Светлана Костовић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 700-708.

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

335. Обликовање личности код навахо Индијанаца / Клајд Клахдон. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 512-515.
336. О корисности теорије науке за разумевање дидактичких модела / Вернер Јанк , Хилберт Мејер. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 516-547.

IN MEMORIAM

337. Проф. др Славко Кркљуш (1928-1999) / Љубо Каурин. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 347-350.

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

338. Образовање и утопија у делу Ј. А. Коменског / Зорослав Спевак. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 486-491.
339. Период кризе и стагнације српских школа у Аустрији / Радмило Достанић. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 83-94.
340. Софисти и њихове дилеме о жени и васпитању / Светозар Дунђерски. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 667-675.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

341. Домети и границе социологије личности – др Драган Коковић: *Назирање уметности* / Милан М. Мишковић. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 836-843.
342. Др Милица Андевски: *Увод у еколошко образовање* / Радмила Богосављевић. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 141-143.
343. Др Марија Зотовић: *Ратни стрес – постоје ли отпорна деца* / Радован Грандић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 332-339.
344. Инструменти за квалитативну стратегију свалуације – самоевалуацију – Никола М. Поткоњак и Недељко Трнавац: *Инструменти за рад школског педагога* / Грозданка Гојков. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 340-342.

345. Како мотивисати ученике – др Ненад Сузић: *Како мотивисати ученике* / Петар Стојаковић. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 827-832.
346. Кингфишерова Велика енциклопедија за децу / Емил Каменов. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 137-140.
347. „Моје дете биће добар ђак“ - Татјана Вујковић, др Стипан Јукић: *Учење учења – едукативне радионице за родитеље* / Оливера Гајић. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 844-848.
348. Мр Зорица Станисављевић: *Сарадња породице и вртића* / Милован Тодоровић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 343-346.
349. Србија – земља разноврсне и очуване природе и богатих ресурса – др Стеван Николић: *Природа и туризам Србије* / Милан М. Мишковић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 709-713.
350. Теорије интелектуалног васпитања - основ за формирање сопствених приступа организацији учења у школи (осврт) – др Радован Грандић, Оливера Гајић: *Теорије интелектуалног васпитања* / Грозданка Гојков. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 504-508.
351. Учење учења – едукативна радионица за наставнике / Снежана Клашња. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 509-511.

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

352. Алегориско-сатирични роман Сима Матавуља / Радомир В. Ивановић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 149-172.
353. Видови монографских истраживања о српским писцима XX века / Радомир М. Ивановић. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 5-18.
354. Значење Протагорине максиме „човек је мера свих ствари“ / Жељко Калуђеровић. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 745-757.
355. Љубишине казалице / Радомир В. Ивановић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 553-567.
356. Над певањем и мишљењем Бранка Миљковића / Никола Страјнић. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 355-361.
357. Нове тенденције у односу екологије и педагогије / Милица Андевски. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 733-744.
358. Педагози на прагу новог миленијума / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 19-23.
359. Покров-богородичина црква у Карловцима / Радмило Достанић. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 719-732.
360. Политика у школским уџбеницима / Зоран Аврамовић. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 172-184.
361. Различити приступи проучавању уметности у концепцијама естетског васпитања (I) / Оливера Гајић. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 379-391.
362. Различити приступи проучавању уметности у концепцијама естетског васпитања (II) / Оливера Гајић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 568-583.

363. Савремене тенденције еколошког образовања у Савезној Републици Немачкој / Милица Андевски. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 362-378.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

364. Развој комуникације у светлу различитих теорија и модела развоја детета / Јасмина Клеменовић. – Год. 45, бр. 9/10 (1999), стр. 791-808.
365. Функције комуникације у васпитној групи дечјег вртића / Јасмина Клеменовић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 676-689.

ПСИХОЛОГИЈА

366. Васпитни ставови родитеља и конформизам код деце / Небојша Мајсторовић, Јасмина Коџопељић, Снежана Товиловић. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 109-123.
367. Друштво у транзицији и религиозност адолесцената / Урош Младеновић, Јасна Кнебл. – Год. 45, бр. 3/4 (1999), стр. 298-311.
368. Секундарна неуротизација школске деце / Иван Јерковић, Весна Гаврилов Јерковић. – Год. 45, бр. 5/6 (1999), стр. 492-503.
369. Хришћанство и психоанализа / Весна Нинковић. – Год. 45, бр. 7/8 (1999), стр. 690-699.
370. Хумор као начин савладавања стреса / Снежана Миленковић. – Год. 45, бр. 1/2 (1999), стр. 95-108.

2000.

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

371. Васпитач у очима ученика / Недељко Трнавац. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 696-707.
372. Коришћење дела лепе књижевности у оспособљавању родитеља за васпитни рад / Бошко Цветковић. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 402-410.
373. Љубав је жеља за рађањем у лепоти / Невенка Петровић, Бојана Гуглета. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 217-221.
374. Рад школског педагога на унапређивању образовно-васпитног рада наставника / Никола С. Спајић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 45-52.
375. Социјални и школски циљеви ученика / Ненад Сузић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 28-44.
376. Успех ученика словачке мањине у средњој школи у зависности од статуса њиховог матерњег језика у основној школи коју су завршили / Зденко Ш. Кунчак. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 222-236.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

377. Дискурс анализа уџбеника енглеског језика за гимназију / Јелисавета Шафрањ. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 573-578.
378. Језик и земља у песништву Момчила Настасијевића / Никола Страјнић. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 237-242.
379. Када и како објаснити неке појмове у вези са слушаном композицијом / Славко Гајић. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 708-712.
380. Квант у настави хемије / Радивој Николајевић. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 243-351.
381. Методика формирања појмова тежине и масе / Радивој Николајевић. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 608-618.
382. Методичко-књижевно-теоријско разматрање односа између приповедача и аутора књижевног дела / Мирослав Првуловић. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 442-453.
383. Мотивисаност ученика да уче путем примене лабораторијско-експерименталe методе / Мирослав Кука. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 70-83.
384. Питања и задаци одређују квалитет наставе / Стипан Јукић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 53-69.
385. Преглед примене рачунара у настави страног језика / Ерика Тоболка. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 434-441.
386. Примена графичке методе у визуализацији апстрактних појмова у основношколској настави хемије / Мирјана Сегединац. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 554-572.
387. Резултати истраживања квалитативног и квантитативног знања глаголских времена енглеског језика у основној школи / Ерика Тоболка. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 713-723.
388. Савремена математика и њен одраз на наставу математике / Саво Ћебић. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 579-607.
389. Ток и ефекти респонсибилне наставе / Миле Илић. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 411-432.
390. Улога предавача енглеског језика као страног стручног језика / Љиљана Мркшић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 84-91.

ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

391. Методички поступци за мотивисање ученика за читање књижевног дела / Мирослав Првуловић. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 653-660-
392. Образовни компакт диск „Стари свет“ – ново наставно средство / Мирослав Димић. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 327-332.
393. Откуда велики проценат неискрених одговора у једној анонимној анкети? / Мирослав Првуловић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 133-143.

394. Праћење когнитивног стила у настави српског језика у IV, V i VI разреду основне школе / Наташа Ћурчић. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 648-652.
395. Сарадња породице и школе – кибернетички модел функције педагошке службе / Снежана Бабић-Кекез. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 794-804.
396. Систематизација фактора који утичу на школско оцењивање – једно виђење / Мара С. Шиљак, Миле С. Шиљак. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 144-153.

ИСТОРИЈА ПЕДАГОГИЈЕ

397. Васпитање и образовање на почецима развоја цивилизације у периоду првих писаних култура / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 107-116.
398. Еразмо и образовање жена / Светозар Дунђерски. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 736-747.
399. Захарија Орфелин наш први писац школских књига / Радмило Достанић. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 724-735.
400. Необични владика Висарион / Радмило Достанић. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 619-631.
401. Прва српска средња школа / Радмило Достанић. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 454-468.
402. Привилегије и аутономија Срба у Хабсбуршкој монархији – основа просветног и културног развитка / Радмило Достанић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 92-106.
403. Просветна делатност митрополита Мојсија Петровића / Радмило Достанић. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 252-266.
404. Школство у Сремској Митровици од њеног почетка до Другог светског рата / Никола С. Спајић. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 632-642.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

405. Емоционална интелигенција / Оливера Кнежевић-Флорић. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 339-341.
406. Институција, образовање, историје - Божидар Ковачек: *Текелијанумске историје XIX века* / Зорослав Спевак. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 514-515.
407. Могућност ране идентификације даровитости (пети Округли сто) / Александра Гојков. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 164-167.
408. Нови модел савремене наставе – др Миле Илић: *Респонсибилна настава* / Ранко Милојевић. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 661-664.
409. Однос филозофије и педагогије – поводом књиге др Драга Бранковића: *Педагошке теорије – научне основе и развојни токови* / Адам Нинковић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 158-163.

410. Педагошко-психолошке импликације поезије за децу: књижевни опус песника Ђуре Кнежевића / Милка Ољача. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 508-513.
411. Постмодерна дидактика (осврт) – Младен Вилотијевић: *Дидактика* / Грозданка Гојков. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 336-338.
412. Речник дидактике / Стипан Јукић. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 333-335.
413. Чиниоци еколошког васпитања и образовања ученика / Босиљка Ђорђевић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 154-157.

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

414. Артур Шопенхауер: Воља као идеја и представа / Милош Тодоровић. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 540-553.
415. Вербалне арабеске Владана Деснице / Радомир В. Ивановић. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 173-184.
416. Зашто су потребна истраживања у областима историје и методике математике (геометрије)? / Саво Ћебић. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 189-216.
417. Књижевни род по превасходству (приповедачко умијеће Владана Деснице) / Радомир В. Ивановић. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 673-686.
418. Mythos i eidos / Никола Страјнић. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 536-539.
419. Проблем интеграције у педагошком промишљању мултикултуралности / Милица Андевски. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 687-695.
420. Реформе образовања наставног особља у обавезним школама земаља Западне Европе / Славица Тома. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 384-401.
421. Самерхил – енглеска експериментална школа / Јован Ђорђевић. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 185-188.
422. Славко Јаневски као иноватор савремене македонске књижевности / Радомир В. Ивановић. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 521-535.
423. Типологија школских институција / Недељко Трнавац. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 358-383.
424. Усавршавање самовредновања наставника / Предраг Живковић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 19-27.
425. „Чудо постојања и тајни звук смисла“ / Радомир В. Ивановић. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 347-357.
426. Џон Непер и откриће чудесне таблице логаритама / Љиљана Цветковић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 5-18.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

427. Како предшколска деца схватају феномен смрти / Снежана Чирјак. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 280-287.

428. Културна традиција Алексиначког поморавља и предшколско дете / Љиљанка Ристић. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 468-482.
429. Породица као фактор развоја креативности код деце на преласку из предшколског у школски период / Емина Копас-Вукашиновић. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 748-757.
430. Развијање комуникативних функција говора у дечјем вртићу / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 46, бр. 1/2 (2000), стр. 117-132.
431. Саветовалиште за породицу и родитељска интересовања / Зоран Савески. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 758-764.
432. Савремене тенденције у подстицању развоја говора у дечјем вртићу / Мирјана Станковић-Ђорђевић. – Год. 46, бр. 7/8 (2000), стр. 643-647.
433. Утицај двојезичне средине на дечји развој / Јасмина Клеменовић. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 267-279.

ПСИХОЛОГИЈА

434. Димензије религиозности и особине личности / Златко Шрам, Адрија Копиловић, Дујо Руње. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 302-326.
435. Мерење, структура и неки корелати професионалних интересовања / Александар Васић, Татјана Љубинковић, Александра Трогрлић. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 764-786.
436. Нивои каузалних атрибуција и животни проблеми / Весна Гаврилов-Јерковић, Иван Јерковић. – Год. 46, бр. 9/10 (2000), стр. 787-793.
437. Организацијске вредности, аспирације, очекивања и интерсовања младих / Бранислав Чукић, Јасна Кнебл. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 483-498.
438. Психологија тајне исповести / Весна Нинковић. – Год. 46, бр. 5/6 (2000), стр. 499-507.
439. Школско постигнуће ученика и конативне димензије личности Ајзенковог типа / Урош Младеновић, Јасна Кнебл. – Год. 46, бр. 3/4 (2000), стр. 288-301.

РЕГИСТАР АУТОРА

А

Аврамовић, Зоран 360
Адамов, Ненад, 214
Андевски, Милица 67, 72, 81, 82, 83, 150, 151, 226, 230, 357, 363, 419
Антонијевић, Радован 23,
Арсенијевић, Нада 49
Арсеновић-Павловић, Марина 126
Ациган, Софија 251
Ацкета, Драган 98

Б

Бабић, Жарко 19,
Бабић-Кекез, Снежана 112, 171, 395
Баковљев, Милан 86, 88, 130, 199, 282
Башић-Палковић, Сандра 254
Бјељац, Славица 172
Благојевић, Миомира 39
Богосављевић, Радмила 342
Божић, Рајна 169

В

Васић, Александар 147, 148, 225, 295, 435
Велисављев, Сташа 322
Весковић, Михаило 100
Вишекруна, Милка 148
Војводић, Дојчил 63
Волков К. Н. 114
Воскресенски, Коста 17, 41, 213
Врцеља, Адријана 316
Вујасин, Билјана 13
Вуњак Спасојевић, Бисерка, 172
Вучковић, Весна 102, 182

Г

Гаврилов-Јерковић, Весна 289, 368, 436
Гајић, Оливера, 2, 58, 90, 129, 155, 202, 207, 347, 361, 362
Гајић, Славко 247, 325, 379
Галић, Млађен Б. 9, 89
Гвозденов, Миодраг 213
Генц, Лајош 79
Гојков, Александра 407
Гојков, Грозданка 28, 31, 61, 118, 158 243, 275, 344, 350, 411
Гостојић, Лазар 98
Грандић, Радован 2, 4, 16, 25, 60, 90, 134, 149, 155, 156, 202, 343
Граорац, Исидор 76, 124, 135
Гуглета, Бојана 373

Д

Дамјановић, Василије 313
Данојлић, Милутин 266
Дејић, Мирко 160, 177
Димић, Мирослав 392
Дјурант, Вил 183
Дмитровић, Марко 228
Достанић, Радмило 5, 55, 57, 116, 117, 187, 190, 263, 269, 339, 359, 399, 400, 401, 402, 40
Дотлић, Љубица 26, 139, 140
Дунђерски, Светозар 59, 68, 185, 191, 257, 262, 265, 340, 398

Ђ

Ђерманов, Јелена 65, 153, 203,
Ђорђевић, Босиљка 64, 127, 168, 209, 210, 239, 305, 413
Ђорђевић, Јован 1, 15, 234, 307, 312, 421
Ђорђевић-Станковић, Мирјана 430, 432
Ђукић, Мара 27, 38, 47, 159, 238, 299
Ђурђевић, Живкица 329

Ђурић, Томислав 144, 296
Ђуришић, Милован 22, 152

Ж

Живковић, Остоја 110, 111
Живковић, Предраг 424

З

Зотовић, Марија 224

И

Ивановић, Радомир В 206, 283, 284, 285, 352, 353, 355, 415, 417, 422, 425
Ивковић, Зденка, 308, 328
Илић, Миле 11, 389
Инђић, Снежана 181
Исаковић, Живадина 215

Ј

Јанк, Вернер 336
Јанићијевић, Вера 259
Јанковић, Првослав 95, 99
Јевремов, Татјана 295
Јевтић, Бранко 36, 50
Јеличић, Иванка 308
Јерковић, Иван 289, 368, 436
Јовановић, Јелена 237
Јововић, Горан 97,
Јукић, Стипан 3, 45, 54, 69, 95, 99, 123, 162, 165, 184, 207, 233, 242, 311, 314, 384, 412

К

Калуђеровић, Жељко, 354
Каменов, Емил 77, 136, 142, 143, 217, 273, 286, 287, 288, 346
Капор-Стануловић, Нила 222
Карвак, Ема 78
Каурин, Љубо 70, 119, 120, 163, 166, 196, 315, 337
Керкез, Нада 250
Клахдон, Клајд 335
Клашња, Снежана 351
Клеменовић, Јасмина 364, 365, 433,
Кнебл, Јасна 367, 437, 439
Кнежевић-Флорић, Оливера 188, 189, 256, 304, 306, 358, 397, 405
Ковачевић, Мирјана 175
Козар, Раде 42, 91, 173, 179
Којић, Рада 302
Коковић, Драган 128, 204
Копас-Вукашиновић, Емина 429
Копиловић, Андрија 434
Косановић, Бранислав, 147
Костовић, Светлана 8, 20, 203, 334
Коџопељић, Јасмина 79, 137, 366
Крклјуш, Славко 40
Круљ, Раденко 71
Кука, Мирослав 326, 383
Кулић, Мишо 280
Кунчак, Зденко Ш. 376

Л

Лаковић, Зорица, 172
Липовац, Душан 44
Лисица, Невена 225

Љ

Љубинковић, Татјана 435

М

Мајсторовић, Небојша 84, 293, 366
Максимовић, Милева 167
Малбашки, Гордана 172
Мандић, Данимир 37
Марин, Будимир 232
Марковић, Слађана 155, 178, 180

Марковић, Слободан М. 32
Маслов, Абрахам Х. 255
Мејер, Хилберт 336
Мијаиловић, Јелица 35
Мијић, Љубица 317
Миленковић, Снежана 294, 297, 298, 370
Миловић, Радмила 131
Милојевић, Ранко 408
Милутиновић, Јована 229, 264, 324
Митровић, Мирко 125
Мишковић, Милан М. 200, 279, 341, 349
Младеновић, Урош 145, 146, 267, 367, 439
Мркшић, Љиљана 240, 390

Н

Надрљански, Ђорђе 44
Настасић, Татјана 225
Небригић, Данило 33
Никић, Јадранка, 141, 216
Николајевић, Радивој 94, 380, 381
Николић, Радмила 227
Нинковић, Адам 409,
Нинковић, Весна 369, 438

О

Обрадовић, Милован 268, 271
Ољача, Милка 6, 85, 401

П

Павловић, Бранка 80, 107, 108, 174
Палов, Михаило 73
Пандуров Милена 176
Пантић, Драго 56
Пасер, Виорика 7, 62, 193
Перовић, Миленко 201
Петрић, Бојана 30, 92
Петровић, Гордана 290,
Петровић, Милосав 218, 274
Петровић, Невенка 10, 303, 373
Пигер-Киш, Јелена 14
Плавшић, Олга 51
Поповић, Ђуро 122
Поповић Трбушковић, Ружица 276
Првуловић, Мирослав 113, 161, 245, 322, 323, 330, 382, 391, 393
Прентовић, Росто 103
Прибишев, Тамара 219
Прица, Мирјана 249
Продановић, Љубица 12
Прусина, Илона 253

Р

Радуловић, Весна 104, 106
Раичевић, Вучина 101, 181
Ракић, Бранко 109
Ранчић, Александар 281
Ранчић, Христифор, 192
Ристановић, Душан 35, 277
Ристић, Љиљанка 333, 428
Родић, Бранко 319, 327
Родић, Душан 48
Родић, Раде, 121
Ромелић, Јован, 32
Росић, Душанка 172
Ружић, Снежана 23, 43
Рук, Ђурђина, 291
Руње, Дујо 434

С

Савески, Зоран 431
Сегединац, Мира 164, 167, 236, 248, 316, 317, 386
Сотировић, Велимир 44
Спајић, Никола Н. 18, 157, 241, 278, 374, 404

Спевак, Зорослав 115, 186, 195, 258, 260, 272, 338, 406
Срданов, Слађана 236
Станчић, Ненад 246
Сташевић, Миленко 66
Стојаков, Светислав 19, 133, 252, 270
Стојаковић, Петар 223, 292, 309, 345
Стојановић, Александар 87, 154
Стојановић, Анђа 34
Страјнић, Никола 356, 378, 418
Струза, Наташа 300
Сузић, Ненад 93, 318, 375

Т

Тасић, Тамара 295
Тоболка, Ерика 105, 197, 331, 385, 387
Товиловић, Снежана 366
Тодоровић, Милован 348
Тодоровић, Милош 414
Тома, Славица 420
Томашев, Никола 75
Трипковић, Гордана 205
Трипковић, Милан 211, 212
Трнавац, Недељко 74, 208, 244, 371, 423
Трогрлић, Александра 148, 435

Ћ

Ћебић, Саво 388, 416
Ћурчић, Наташа, 175, 394

Ф

Флитнер, Андреас 52, 53
Франческо, Мирјана 293

Х

Халаши, Ружа 164
Халаши, Тибор 164

Ц

Цветковић, Бошко 301, 321, 372
Цветковић, Љиљана 426
Цибула, Катарина 261
Цолић, Весна 138, 170, 220

Ч

Чабрило, Рајка 175
Чарнојевић, Слободанка, 134
Чирјак, Снежана 427
Чукић, Бранислав 293, 437

Ш

Шафрањ, Јелисавета 24, 29, 46, 96, 132, 310, 320, 377
Шестак, Јасмина 21
Шиљак, Мара С. 396
Шиљак, Миле С. 396
Шпајзер, Рита 25
Шпановић, Светлана 194, 221
Шпијуновић, Крстивоје 235
Шрам, Златко 434
Штрбац, Милка 147
Шубарић, Душанка 51

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми,** на адресу Педагошко Друштво Војводине, В. Путника 1, 21000 Нови Сад, са напоменом „За часопис” **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом.** Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текст резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова, треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу – рефереице

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар.*

Списак референци на крају рада наводи се абецедним редом на следећи начин:

књига:

Ђорђевић, J. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

чланак у часопису:

Савићевић, Д. (2011): *Врсте истраживања у педагогији*, Педагошка стварност, 1–2, 5–25.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публиковања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б).

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

PEDAGOGICAL REALITY

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško Društvo Vojvodine V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **spdvcasopis@neobee.net**.

Style Sheet

Format:		
Length:	up to 16 pages	
Font:	Times New Roman (12 pt)	
Line spacing:	1.5	
Alignment:	Justified	
Margins:	Top and bottom	3 cm
	Left and right	3.5 cm
Page numbers:	Insert page numbers	

The paper should not exceed 16 pages, and should contain: (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, (4) References/Bibliography, short professional data and year of birth. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics.* Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp. 127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (0ct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise professional bio data (up to five lines) and electronic contact address. The data include: author's name, academic title, affiliation, postal address at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Pedagogical Reality is edited quarterly.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Достављање рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагошко Друштво Војводине В. Путника 1, 21000 Нови Сад, **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Правила оформления текста: параметры редактора - Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта - 12, межстрочное расстояние - двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова - не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:
- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски - концевые - только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публиковании работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ПЕДАГОШКА стварност : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредник Радован Грандић. Год. 1, бр. 1 (1955)- . - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.
ISSN 0553-4569
COBISS.SR-ID 3883522